

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Perception des enseignants de français de l'éducation des adultes à l'égard de
l'enseignement de la compétence à communiquer oralement

par

Joëlle McKay-Dubois

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

M. Éd.

Maitrise qualifiante en enseignement au secondaire,
cheminement en enseignement du français langue d'enseignement

Avril 2018

© Joëlle McKay-Dubois, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Perception des enseignants de français de l'éducation des adultes à l'égard de
l'enseignement de la compétence à communiquer oralement

Joëlle McKay-Dubois

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Julie Myre-Bisaillon

Directrice de recherche

Carine Villemagne

Autre membre du jury

Essai accepté le 27 juin 2018

SOMMAIRE

La compétence à communiquer oralement est la plus redoutée de l'enseignement du français, langue d'enseignement. Depuis des décennies, elle fait partie intégrante des programmes scolaires et, pourtant, elle demeure la compétence la moins enseignée, pour ne pas dire la plus évitée. La situation est encore plus criante en formation générale des adultes où l'enseignement se fait de manière individualisée et où les groupes sont multiniveaux.

Pourtant, la recherche démontre bien l'importance d'enseigner cette compétence en classe de français. En effet, elle serait étroitement reliée à la notion d'interaction sociale, élément constitutif de toute situation de vie du quotidien des adultes en plus d'être une base qui permette l'intégration sociale de tous, donc également d'adultes en difficulté ou d'immigrants qui apprennent la langue française, deux groupes de personnes qui fréquentent les centres d'éducation pour adultes. Si la recherche démontre bien cela, elle ne se veut toutefois pas très fertile à l'égard de l'enseignement de la compétence à communiquer oralement spécifiquement en formation générale des adultes. En effet, peu de recherches s'attardent à ce milieu d'enseignement et très peu de recherches s'intéressent aux perceptions qu'ont les enseignants de la formation générale des adultes de cette compétence.

Par cette étude, nous souhaitons donc comprendre les perceptions des enseignants de français de l'éducation des adultes à l'égard de l'enseignement de la compétence à communiquer oralement. Notre objectif était de comprendre leurs perceptions, mais aussi de les décrire et d'identifier, d'une part, les raisons qui font en sorte que la compétence à communiquer oralement est difficile à enseigner en formation générale des adultes et, d'autre part, les besoins des enseignants à cet effet.

Nous avons donc bâti un questionnaire d'entrevue visant à décrire ces perceptions et nous avons fait passer l'entrevue (d'une durée approximative de 15 à 20 minutes) à 12 enseignants volontaires d'un centre d'éducation pour adultes situé sur la Rive-Sud de Montréal. Nous avons ensuite transcrit les propos recueillis afin d'être en mesure de les analyser et de dresser le portrait de la situation. Nous en concluons que les enseignants mesurent très bien l'importance d'enseigner la compétence à communiquer oralement, ils font des liens directs avec l'interaction sociale. Cela dit, leur définition respective de la compétence demeure floue, ils n'arrivent pas tous à voir cette compétence comme un objet d'enseignement (lui privilégiant l'aspect de médium) et ont de multiples besoins à combler afin d'arriver à enseigner cette compétence. Cependant, nous avons également pu constater une énorme volonté de le faire et une certaine désolation de ne pas être capable d'y arriver, faute surtout de formation adéquate, de temps et d'outils manquants et de l'organisation particulière du centre d'éducation pour adultes.

Cette recherche apporte donc, à notre avis, un regard plus actuel sur la situation de l'enseignement de la compétence à communiquer oralement en classe de français, langue d'enseignement, en formation générale des adultes. Elle apporte également certaines précisions par rapport aux perceptions des enseignants, qui étaient plutôt méconnues jusqu'à présent.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| SOMMAIRE..... | 3 |
| LISTE DES TABLEAUX..... | 7 |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES..... | 8 |
| DÉDICACE | 9 |
| REMERCIEMENTS | 10 |
| INTRODUCTION..... | 11 |
| PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE..... | 13 |
| 1. CONTEXTE GÉNÉRAL DE RECHERCHE ET PROBLÈME..... | 13 |
| 1.1 Le CÉA et ses apprenants | 13 |
| 1.2 La formation continue à l’enseignement aux adultes | 15 |
| 1.3 Le programme scolaire québécois | 17 |
| 1.4 Problème général | 19 |
| 2. CONTEXTE DANS LEQUEL LE PROBLÈME SE POSE..... | 21 |
| 2.1 Caractéristiques de l’éducation des adultes | 21 |
| 2.2 Conséquences liées aux difficultés d’enseigner la communication orale..... | 23 |
| 3. QUESTION OU OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE | 25 |
| DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE THÉORIQUE..... | 26 |
| 1. L’ÉTAT DE RECHERCHE ACTUEL..... | 26 |
| 1.1 Fertilité de la recherche..... | 26 |
| 1.2 L’enseignement de l’oral : une préoccupation actuelle | 26 |
| 1.3 Provenance variée des données de recherche | 27 |
| 2. LA COMPÉTENCE À COMMUNIQUER À L’ORAL..... | 27 |
| 2.1 L’oral : medium ou objet d’enseignement? | 27 |
| 2.2 La communication orale : un objet complexe..... | 29 |
| 2.3 La communication orale : un élément essentiel..... | 30 |
| 2.4 L’interaction sociale | 31 |
| 3. LA COMMUNICATION ORALE : DIFFICILE À ENSEIGNER | 32 |
| 3.1 La méconnaissance des enseignants | 32 |
| 3.2 Le manque de matériel..... | 33 |
| 3.3 Le manque/besoin de formation initiale et continue..... | 34 |
| 4. PERCEPTIONS CONNUES DES ENSEIGNANTS | 34 |
| 5. QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE ET OBJECTIFS | 36 |

| | |
|--|-----------|
| TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE | 37 |
| 1. DEVIS MÉTHODOLOGIQUE..... | 37 |
| 2. MÉTHODOLOGIE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES..... | 37 |
| 3. MILIEU SCOLAIRE ÉTUDIÉ, POPULATION ET ÉCHANTILLON | 40 |
| QUATRIÈME CHAPITRE – RÉSULTATS..... | 43 |
| 1. PERCEPTIONS DE LA COMPÉTENCE..... | 44 |
| 1.1 La communication orale : objet ou médium? | 44 |
| 1.2 Définition de la compétence | 46 |
| 1.3 Les liens entre l'enseignement de la compétence et l'interaction sociale | 49 |
| 1.3.1 Les liens perçus | 49 |
| 1.3.2 Difficultés rencontrées..... | 51 |
| 1.3.3 Comment on peut favoriser l'interaction..... | 52 |
| 1.4 Place de la compétence dans le programme de formation..... | 52 |
| 2. PERCEPTIONS DE SOI ET DE SON MILIEU..... | 54 |
| 2.1 Sentiment de compétence | 54 |
| 2.2 Temps consacré à l'enseignement de la compétence..... | 56 |
| 2.3 Comment la compétence à communiquer oralement est enseignée | 58 |
| 2.4 Difficultés rencontrées..... | 60 |
| 3. ASPIRATIONS ET BESOINS..... | 64 |
| 3.1 Temps qu'on aimerait consacrer à l'enseignement de la compétence..... | 64 |
| 3.2 Besoins en lien avec l'enseignement de la compétence | 65 |
| CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION ET CONCLUSION..... | 67 |
| RÉFÉRENCES..... | 71 |
| ANNEXE A..... | 76 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|----|
| Tableau 1 - Sentiment de compétence à l'égard de l'enseignement et de l'évaluation de la compétence à communiquer oralement | 55 |
| Tableau 2 - Proportion du temps d'enseignement qu'on souhaiterait consacrer à l'enseignement de la compétence à communiquer oralement | 64 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

| | |
|------|---|
| CÉA | Centre d'éducation des adultes |
| DÉP | Diplôme d'études professionnelles |
| DÉS | Diplôme d'études secondaires |
| FADA | Formation à distance assistée |
| FBC | Formation de base commune : 1 ^{re} et 2 ^e secondaires |
| FBD | Formation de base diversifiée : 3 ^e , 4 ^e et 5 ^e secondaires |
| FGA | Formation générale des adultes |
| MEES | Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur |
| TIC | Technologies de l'information et des communications |

DÉDICACE

À mon petit papillon coloré, à qui j'essaie d'apprendre à communiquer et qui m'apprend qu'on peut le faire autrement qu'en parlant. Tu as su m'accompagner dans cette longue aventure de la plus belle des manières : en me respectant. Nous sommes maintenant prêtes pour d'autres voyages!

À tous ceux et celles qui passent par ma classe et qui me permettent de grandir chaque jour un peu plus grâce à notre interaction. Vous êtes précieux.

REMERCIEMENTS

D'abord, un merci essentiel et ressenti à ma directrice de recherche, Julie Myre-Bisaillon. Elle m'a accompagnée pendant longtemps en respectant mon rythme et ma vie bien remplie. Sa compréhension, mais surtout ses conseils toujours avisés et son regard juste m'auront permis de me rendre à bon port.

Merci à Denis Charbonneau qui m'a donné envie d'explorer la communication orale.

Merci aussi à Sophie Marcotte pour les aptitudes d'analyse et la rigueur qu'elle m'a permis de développer dans le passé. Cela m'a, encore une fois, bien servi.

Je tiens également à remercier Éric Douville et Rachel Leclair de m'avoir incitée à entreprendre ces études. Sans leurs encouragements, je n'aurais peut-être pas osé.

Merci à mes collègues, trop nombreux pour les nommer, ils sauront se reconnaître. Ils m'ont conseillée, encouragée, épaulée et évaluée pendant six ans. Cela a rendu l'aventure enrichissante.

Sincères remerciements à Guylaine Boisvert pour l'apprentissage des perceptions. Ce mot se retrouve maintenant dans le titre de mon essai. Sans elle, il n'aurait pas le même sens.

Merci à Anne-Marie, Brigitte, Fred, Karine, Marie, Martine, Mélanie. Ils ont accepté et respecté tellement de fois mes « je ne peux pas, j'étudie ».

Finalement, un énorme merci à Coco, Jean, Manon, Max, Méli et Tao. Grâce à vous tous, j'ai pu nager la tête hors de l'eau. Votre support m'a été essentiel. Merci d'être toujours là.

INTRODUCTION

Bien qu'elle ait pris une place différente à travers les années, la compétence à communiquer oralement a toujours fait partie des programmes scolaires en enseignement au secondaire au Québec, au même titre que la compétence à lire et que la compétence à écrire. Cette compétence est très importante puisque communiquer clairement à l'oral est une action qui se retrouve dans les activités quotidiennes des adultes. Il m'apparaît donc qu'en contexte d'enseignement à l'éducation des adultes, cette compétence est essentielle dans le sens où une large part d'apprenants vise l'intégration du marché du travail relativement rapidement, un milieu où ils auront nécessairement à communiquer oralement quotidiennement.

Toutefois, à l'heure actuelle, je constate une problématique dans mon milieu de travail : les élèves inscrits dans des cours de français, langue d'enseignement, de niveau secondaire à l'éducation des adultes, où une présentation orale est exigée, reçoivent peu d'enseignement pour apprendre à communiquer oralement. C'est donc ce problème qui m'amène à réfléchir, à me questionner et à effectuer une recherche. Il s'agit d'une problématique importante pour moi qui, à l'instar d'autres chercheurs, constate une certaine « primauté de l'écrit à l'école » (Tomassone, 2001, p. 71) alors que la communication orale me semble si cruciale à la vie de tous les jours, au travail et donc pour l'avenir des élèves du centre d'éducation des adultes (CÉA¹) où je travaille.

Pour ce faire, j'ai choisi de construire une recherche qualitative, plus précisément une étude descriptive exploratoire. Ce genre de recherche est utilisé afin d'explorer des phénomènes encore peu étudiés ou peu compris pour les découvrir et mieux les comprendre (Fortin et Gagnon, 2016). Ce type de recherche permet également de s'attarder à la vision des acteurs qui vivent ce phénomène. « Le but est de

¹ Sera utilisé dans la suite du document.

comprendre l'expérience humaine telle qu'elle est vécue et rapportée par des participants. » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 65)

Mon objectif est donc d'étudier le phénomène de l'enseignement de la compétence à communiquer oralement via des entrevues réalisées avec des enseignants de français, langue d'enseignement, de niveau secondaire à l'éducation des adultes. L'analyse des résultats d'entrevue m'amènera, je crois, à mieux comprendre la vision qu'ont les enseignants à l'égard de l'enseignement de la compétence à communiquer à l'oral. Cela me permettra ensuite d'établir un diagnostic (Gonnin-Bolo et Lemaître, 2005) de la situation, et donc de dresser un portrait réel de la situation vécue.

Dans le premier chapitre de ce document, la problématique liée à l'enseignement de la compétence à communiquer oralement en français au secondaire à la Formation générale des adultes (FGA²) sera identifiée clairement, ainsi que l'objectif de recherche et les questions auxquelles je souhaite répondre. Le deuxième chapitre posera les assises théoriques en lien avec la pertinence de l'enseignement de la compétence à communiquer à l'oral, mais aussi en lien avec les difficultés d'enseigner cette compétence. Le troisième chapitre présentera la méthodologie retenue pour décrire les perceptions des enseignants de l'enseignement de la compétence à communiquer oralement dans leur contexte. Finalement, le quatrième chapitre permettra de présenter les résultats de recherche obtenus.

² Sera utilisé dans la suite du document.

PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE

1. CONTEXTE GÉNÉRAL DE RECHERCHE ET PROBLÈME

1.1 Le CÉA et ses apprenants

J'enseigne depuis près de neuf ans dans un CÉA de la Rive-Sud de Montréal. Je me consacre à l'enseignement du français, langue d'enseignement, de niveau secondaire. Ma clientèle est constituée d'élèves âgés de 16 ans et plus. Une grande partie de cette clientèle est âgée entre 18 et 25 ans, mais de plus en plus d'élèves sont âgés d'à peine 16-17 ans. Par ailleurs, une certaine proportion d'étudiants a entre 25 et 35 ans, alors que j'enseigne à seulement quelques élèves de plus de 35 ans. En bref, mes groupes sont constitués de jeunes apprenants adultes, tout en incluant quelques élèves plus âgés avec, donc, une certaine expérience de vie, mais aussi une plus longue absence de l'école, ce qui en fait des groupes très hétérogènes.

La majorité des apprenants qui fréquentent le CÉA sont des adultes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires lors de leur passage au secteur des jeunes, et ce, pour diverses raisons (absentéisme, difficultés d'apprentissages, troubles de comportement, problèmes personnels ou familiaux, etc.). Plusieurs ont fréquenté des classes particulières menant à l'emploi (formation préparatoire au travail, formation à un métier semi-spécialisé, etc.), mais cela ne semblait plus leur convenir. Ce sont de jeunes adultes qui souhaitent, pour la plupart, terminer leurs études de niveau secondaire et ainsi obtenir leur diplôme d'études secondaires (DÉS³). Une autre partie des apprenants sont des adultes issus de l'immigration. Ce sont des élèves qui ont été scolarisés dans un système différent de celui du Québec, mais pour qui le Ministère de l'Immigration ne reconnaît pas une scolarité équivalente au DÉS. Certains d'entre eux proviennent d'autres pays de la francophonie alors que quelques-uns proviennent

³ Sera utilisé dans la suite du document.

de pays où une autre langue que le français est la langue première. Ces derniers ont réussi leurs cours de francisation par le passé.

Mes élèves ont donc des parcours différents, comme mentionné précédemment, mais ils ont souvent des difficultés semblables. D'abord, plusieurs présentent des manifestations d'un ou des troubles suivant : dyslexie, dysphasie, dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie, trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA-H), etc., alors que d'autres éprouvent des troubles liés à la santé mentale : dépression, bipolarité, schizophrénie, personnalité limite, etc. Ensuite, on constate que plusieurs des élèves de la FGA éprouvent des difficultés reliées à l'apprentissage depuis l'école primaire, ce qui fait en sorte que des apprentissages qui auraient dû être réalisés il y a longtemps ne l'ont pas été et ont des répercussions sur leur apprentissage aujourd'hui. La plupart d'entre eux éprouvent des difficultés en lecture. En effet, le test de débit de lecture, réalisé avec chaque nouvel élève par l'équipe d'orthopédagogie, nous révèle que beaucoup de nos élèves ont les difficultés suivantes : omission de la lecture des titres des textes, non-respect de la ponctuation, manque de fluidité ou de justesse, substitutions sémantiques, peu de rappel des idées des textes lus, peu d'autocorrection des erreurs commises, etc. Les apprenants de notre CÉA ont donc des difficultés de compréhension. On retrouve également chez les apprenants des difficultés en production écrite. Ils peinent à organiser leur pensée à l'écrit, à mettre en forme un texte et à appliquer des règles grammaticales qui devraient être acquises depuis longtemps (règle d'accord du pluriel des adjectifs, conjugaison des verbes, etc.).

Il importe également de mentionner que certains des apprenants ont peu de motivation à apprendre. Ils tiennent mordicus à l'obtention du DÉS; cela leur semble essentiel à obtenir. Plusieurs ne savent pas du tout quel métier ils auraient envie de pratiquer plus tard, malgré qu'ils soient encouragés à rencontrer des conseillers en orientation. Ils disent parfois qu'ils décideront une fois leur diplôme en mains. Il va sans dire que ce problème motivationnel ne concerne pas les étudiants qui orientent

leurs apprentissages au CÉA en fonction des préalables exigés par la formation professionnelle, principalement des programmes qui mènent à l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DÉP⁴), formation qu'ils ont choisie.

Comme les apprenants d'un CÉA sont des adultes, ils vivent également des difficultés relatives à la vie d'adulte. En ce sens, certains sont des parents, voire de très jeunes parents. Plusieurs doivent travailler afin de payer leur loyer (ou aider leurs parents à le faire), pour subvenir à leurs besoins alimentaires et d'hygiène personnelle, pour payer leur transport, etc. Certains vivent dans des cellules familiales dysfonctionnelles, d'autres ont des problèmes de consommation (drogue, alcool, abus de médicaments). Bref, les apprenants du CÉA sont des adultes qui ont des besoins multiples et dont les difficultés (scolaires ou personnelles) peuvent facilement entraver leur parcours scolaire.

1.2 La formation continue à l'enseignement aux adultes

À travers le quotidien des enseignants, toutes sortes de moyens sont utilisés pour que nous soyons mieux outillés pour enseigner à nos élèves. Entre collègues, nous partageons des idées pédagogiques, du matériel utilisé en classe, des ateliers à offrir aux élèves, des trucs pour mieux faire apprendre. Nous pouvons également compter sur le support d'une équipe d'orthopédagogie pour nous outiller afin de pallier les difficultés de nos élèves. En équipe-matière, nous suivons des formations et nous participons à des ateliers, par exemple lors de journées pédagogiques ou en temps de libération. À ces moments, nous sommes accompagnés par des formateurs qualifiés et compétents ou encore par un conseiller pédagogique. Certains enseignants suivent aussi des cours à l'université, dans le cadre de la maîtrise en enseignement ou via des microprogrammes de 2^e cycle. Tout cela a pour but de nous permettre d'amener les apprenants adultes à développer certaines compétences plus facilement : mieux comprendre ce qu'ils lisent, mieux organiser leur pensée, mieux comprendre les paramètres d'une tâche imposée en apprentissage, etc.

⁴ Sera utilisé dans la suite du document.

Cela dit, nous constatons que, dans l'ensemble des formations, l'accent est presque toujours mis sur la lecture et parfois sur l'écriture. Nous avons déduit que la raison principale de ce choix est la suivante : le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES⁵) fait de la lecture et de l'écriture ses priorités. Les documents du MEES confirment cette affirmation : il importe « d'outiller l'adulte pour qu'il puisse communiquer efficacement avec ses pairs et avec la collectivité et, plus particulièrement, pour qu'il puisse comprendre et utiliser l'information écrite » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 8). La priorité accordée à la lecture se constate également à travers le Plan d'action sur la lecture à l'école (Gouvernement du Québec, 2018), intitulé « Et toi, que lis-tu? » lancé en janvier 2005 par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2005). Ce programme visait à améliorer les aptitudes en lecture et le plaisir de lire chez les jeunes. Ces objectifs découlaient de la recherche qui indiquait alors que la compréhension de la langue écrite est essentielle dans tout apprentissage, eut égard à la matière, et que des lacunes en lecture briment l'apprentissage causant des retards scolaires importants chez les élèves (Gouvernement du Québec, 2005). Par ailleurs, la lutte contre l'analphabétisme est très présente au Québec. Tout récemment, l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes publiait un avis dans lequel on affirme que, dans notre société est axée sur l'écrit, il importe d'outiller les adultes afin qu'ils puissent acquérir de meilleures aptitudes en lecture (Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine, 2018).

Il est évident que la lecture est un maillon extrêmement important de tout l'apprentissage. En effet, un élève doit lire dans toutes les matières. En français, il doit bien sûr comprendre des textes, les interpréter et y réagir. La lecture est aussi essentielle, en mathématiques, où il doit lire des situations problèmes et les résoudre. En sciences, il doit lire des textes et faire des liens avec les sciences étudiées. La lecture est également très présente en histoire. Et c'est sans oublier que pour chaque matière, l'examen sera constitué de questions qu'il faut s'assurer de comprendre. Cela

⁵ Sera utilisé dans la suite du document.

est encore plus vrai à l'éducation des adultes où un élève doit apprendre dans une approche individualisée avec des cahiers qu'il complète de manière relativement autonome. On comprend bien les raisons qui font que la compétence en lecture constitue un point capital dans le plan de réussite du CÉA où nous travaillons. En conséquence, on nous demande de plus en plus d'offrir des ateliers d'enseignement explicite de stratégies de lecture aux adultes en apprentissage. Tout de même, il y a aussi des capsules de grammaire et des stratégies d'écriture (l'organisation du texte, par exemple) qui sont enseignées plutôt fréquemment par les enseignants de français de notre équipe. Ce n'est que depuis cette année scolaire ci que nous entendons parler de l'importance de travailler la compétence à communiquer oralement avec les élèves, ce qui coïncide peut-être avec l'implantation actuelle du nouveau pédagogique. Pourtant, la compétence à communiquer oralement a toujours fait partie du programme scolaire québécois.

1.3 Le programme scolaire québécois

En 2007, Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron ont publié un ouvrage intitulé *La didactique du français oral au Québec*. Ils y présentent un survol de la place de la compétence à communiquer oralement dans le programme scolaire québécois dont voici un résumé qui permettra d'éclairer la suite de ce travail.

Dans les années 1960-1970, la compétence à communiquer à l'oral était reliée à l'idée d'« apprendre les formes correctes du langage exprimant une pensée claire. » (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007, p. 5) L'enseignement et l'évaluation de cette compétence étaient donc centrés sur le respect de normes écrites oralisées. On travaillait la forme plutôt que le contenu, c'est pourquoi les éléments de prosodie comme la respiration, l'accentuation, l'articulation, la diction, la prononciation, l'intonation et le débit étaient privilégiés. L'oral, alors, relevait plus d'exercices de mémoire, comme la récitation.

En 1970-1980, grâce à la redéfinition du programme scolaire en 1981, la langue orale a commencé à être vue comme un objet d'enseignement et d'apprentissage. Toutefois, une seule activité orale était préconisée : l'exposé, qui amenait encore une oralisation de l'écrit. Ainsi, bien que la communication orale se faisait objet, elle était encore utilisée plus comme médium d'enseignement. Puis, c'est l'approche communicative qui a été mise en avant plan, approche qui empruntait à l'enseignement des langues secondes et qui favorisait un apprentissage de la compétence à communiquer à l'oral à travers « une diversité de situations de communication authentiques » (Germain et Leblanc, 1986, *in* Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007, p. 6). Cela dit, la communication orale n'était pas plus spontanée et pas plus contextualisée. Même si divers genres étaient étudiés à l'écrit, la communication orale demeurait sous la forme d'un exposé peu ou pas en lien avec ces genres. Il existait donc une dichotomie entre les situations d'expression et les situations d'apprentissage, « dichotomie encore présente aujourd'hui dans les classes de français » (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007, p. 6).

Les années 1990-2000 ont amené plusieurs nouvelles pratiques. Le programme scolaire de 1995, programme par compétences, amenait l'idée de faire apprendre la compétence à communiquer à l'oral via des situations d'apprentissage complexes comprenant la compréhension écrite et orale, l'écriture et la communication orale. Par exemple, les élèves pouvaient écouter un film, en démontrer leur compréhension en le résumant par écrit, pour ensuite participer à une table ronde sur le thème central dudit film. L'objectif était de « former des projets d'apprentissage concrets aux yeux des élèves. » (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007, p. 9) Par ailleurs, de nouvelles sortes de productions orales ont été présentées afin de s'éloigner du classique exposé : discussion, débat, table ronde, entrevue, etc. L'évaluation formative de l'oral était également une nouveauté. On tentait de prouver que la communication orale pouvait s'enseigner et donc s'apprendre et que, même si elle était différente de l'écrit, elle devait devenir un objet d'enseignement.

Finalement, la récente réforme de l'éducation des années 2000 insiste sur la nécessité pour l'élève d'apprendre à communiquer oralement. Le programme exige que l'oral soit enseigné de manière contextualisée, que les élèves présentent leurs idées et les liens qu'ils font entre elles oralement en plus d'utiliser un registre de langue approprié. Il exige aussi que les enseignants explicitent les différences entre communiquer oralement et communiquer à l'écrit. L'objectif est de permettre aux élèves de bien participer à la vie en société. Il faut donc rendre l'oral « public ». Cela dit, malgré toute la recherche et la refonte des programmes, nous observons dans notre milieu que les enseignants enseignent peu la compétence à communiquer oralement, car ils ne savent pas comment le faire : il n'existe pas de progression des savoirs concernant l'oral, peu de stratégies et de méthodes d'enseignement sont proposées, l'enseignant doit y voir lui-même.

1.4 Problème général

Le constat selon lequel les enseignants enseignent peu la compétence à communiquer oralement malgré sa place importante et perpétuelle dans les programmes scolaires nous a donc amenés à nous questionner et observer ce qui se passe réellement autour de nous dans notre CÉA. Nous remarquons que, chaque fois qu'un cours à réaliser par les adultes exige l'évaluation de la compétence à communiquer oralement, on demande aux apprenants de concevoir et présenter un exposé oral. Même si l'exposé semble être la forme la plus utilisée un peu partout en enseignement de la compétence à communiquer à l'oral en français, langue première (Lafontaine et Messier, 2009), il demeure qu'il existe toutes sortes d'autres manières de travailler cette compétence : discussion, débat, entrevue, etc., formes qui sont d'ailleurs exigées dans le nouveau programme présentement en implantation (discussion et débat – Gouvernement du Québec, 2017). Toutefois, ces formes ne semblent pas avoir été utilisées par le passé. Cependant, l'implantation des cours du renouveau pédagogique amène les enseignants, cette année, à évaluer des présentations orales qui prennent la forme de

discussion et de débat : ce sont les formes prescrites à utiliser en formation de base diversifiée (FBD⁶).

Nous constatons que les enseignants expliquent généralement aux élèves la façon de construire un exposé (ou d'autres formes de présentations orales), mais que cela est fait brièvement sous forme de consignes. C'est aussi ce qui ressort des propos de Lafontaine et Préfontaine (2007). À notre connaissance, dans notre CÉA, nous n'avons jamais vu un enseignant offrir des ateliers aux élèves sur la manière de s'exprimer oralement. On travaille donc peu le fond et le code, puisqu'on n'enseigne pas les éléments relatifs, entre autres, à la mimique, au regard, au non verbal, à la posture, à la prononciation, au débit, au rythme, etc., tous des éléments essentiels à une bonne communication orale. Pourtant, les enseignants évaluent tout de même les exposés des élèves en fonction de ces éléments en utilisant une grille d'évaluation officielle. Un réel problème se présente donc ici : nous évaluons les élèves sur des éléments qui ne leur ont pas été enseignés. Et « comme la parole ne laisse pas de traces durables, l'évaluation des compétences des élèves devient aléatoire » (Dolz et Schneuwly, 2009, p. 20). Cela semble tout à fait incohérent, voire injuste, sans omettre le fait que les élèves n'apprennent pas beaucoup de la réalisation d'exposés oraux puisque peu leur est enseigné. Si on enseigne aux élèves l'art d'écrire, pourquoi ne leur enseigne-t-on pas l'art de communiquer à l'oral?

Il y a donc un écart entre ce qui est souhaité comme situation (selon les exigences du programme du MEES, encore plus avec celui en implantation actuellement) et ce qui est vécu dans le quotidien, ce qui constitue une bonne problématique de départ (Hensler, 2009b). En effet, l'enseignement de la compétence à communiquer oralement fait naître une insatisfaction dans le quotidien, et c'est quand il y a une insatisfaction qu'il est possible d'établir le début d'une problématique (Hensler, 2009a). Le présent essai souhaite donc contribuer à combler cet écart entre insatisfaction – la compétence à communiquer oralement n'est pas enseignée – et

⁶ Sera utilisé dans la suite du document.

réalité souhaitée – la compétence à communiquer oralement devrait être enseignée au même titre que la lecture et l'écriture – comme le stipule le programme du MEES (Chevrier, 2003). Il semble donc d'abord nécessaire de comprendre pourquoi la compétence à communiquer oralement est si peu enseignée afin d'offrir des pistes de solution qui pourraient pallier ce problème, donc combler l'écart éventuellement.

2. CONTEXTE DANS LEQUEL LE PROBLÈME SE POSE

2.1 Caractéristiques de l'éducation des adultes

Plusieurs facteurs, reliés à la structure de l'éducation des adultes, semblent mener à cette situation problématique de l'enseignement de la compétence à communiquer à l'oral. D'abord, les manuels utilisés par les élèves en apprentissage n'offrent pas beaucoup d'indications afin d'enseigner cette compétence. Il y est question de la structure de l'exposé, il est fait mention de quelques éléments de prosodie, il est demandé à l'élève de construire un exposé en notant ses idées à l'aide mots-clés dans un tableau qui respecte la forme attendue (souvent calquée sur la production écrite) et il lui est indiqué qu'il devra animer une discussion ou un débat, mais l'élève ne peut pas apprendre à s'exprimer oralement en lisant un cahier. D'ailleurs, la recherche démontre que la compétence à communiquer oralement qui est enseignée en ce moment est celle qui permet de passer du code écrit au code oral, donc une « oralisation d'un écrit » (Dolz et Schneuwly, 2009, p. 18), ce qui n'est pas souhaité. Nous l'avons nommé précédemment : le programme du MEES impose que la compétence à communiquer à l'oral qui doit être enseignée soit celle d'ordre public, celle qui permette à l'élève de communiquer spontanément dans la vie de tous les jours.

Ensuite, comme l'éducation des adultes fonctionne sur un mode d'enseignement individualisé et comporte des classes multiniveaux, les élèves en situation d'apprentissage et d'évaluation de communication orale sont souvent peu à la fois par classe, voire un seul à la fois. En ce sens, l'enseignant ne semble pas voir l'intérêt

d'offrir des ateliers au groupe concernant la compétence à communiquer oralement puisque cela ne touche pas suffisamment d'élèves en même temps. Il est vrai que les élèves sont peu enclins à participer à des ateliers de groupe lorsqu'ils n'y voient pas de bénéfices directs pour leur cheminement scolaire; ils se projettent difficilement dans l'avenir, dans les apprentissages à réaliser dans les cours subséquents, dans les liens à créer entre chaque cours, mais ils semblent également ne pas voir les bénéfices que ces apprentissages pourraient leur apporter dans leur vie, à l'extérieur de la classe. En effet, participer à des ateliers de groupes durant lesquels les élèves confrontent leurs idées et s'expriment à l'oral leur permettrait de développer leur compétence à communiquer à l'oral, contribuant par la même occasion à des interactions sociales de qualité, et c'est ce qui est évalué par la suite dans les cours portant sur la compétence à communiquer oralement. En effet, en 3^e, 4^e et 5^e secondaires, les élèves sont évalués autant sur leur aptitude à communiquer oralement en présentant, par exemple, le résumé d'un reportage visionné, que sur leur aptitude à générer des interactions avec le groupe d'élèves auquel ils s'adressent, que ce soit sous la forme de discussion ou de débat (pour exemple, voir TICFGA, 2017).

Bref, bien que l'enseignement du français implique d'enseigner la compétence à communiquer à l'oral, cela ne semble pas vraiment se faire. Finalement, les productions orales ne comptaient, dans l'ancien programme – programme qui est encore enseigné jusqu'en août 2018 conjointement à l'implantation du nouveau programme afin d'assurer la transition – que pour une petite partie de la note finale de l'élève (entre 10 % et 25 %). Le discours des enseignants entendu dans notre milieu est donc que « ce n'est pas grave », puisque si l'élève réussit bien en lecture et en écriture, il obtiendra une bonne note finale même s'il échoue en production orale.

Par contre, cette situation va changer avec l'implantation du renouveau pédagogique : la compétence à communiquer oralement compte maintenant, dans le nouveau programme, parfois pour la totalité, ou du moins une grande partie, de la note de trois cours en FBD. En troisième secondaire, six modules doivent être complétés afin de

réussir le niveau. Le cinquième module permet le développement de la compétence orale. L'examen de l'élève est l'analyse d'un discours engagé, analyse présentée sous la forme d'un exposé et suivie d'une discussion de groupe. La note de l'élève, sur cent, est la seule note pour ce module. Si l'élève échoue, il doit reprendre ce module et ne peut pas terminer sa troisième secondaire. En quatrième secondaire, la note du troisième module (sur un total de quatre modules) porte sur un exposé suivi d'une discussion et vaut pour la totalité de la note de ce module. Finalement, en cinquième secondaire, la note de l'exposé suivi d'un débat dans le premier module (sur un total de quatre modules) vaut pour 45 % de la note de ce dit module et doit équivaloir au seuil de passation minimal (60 %) indépendamment de la note obtenue dans l'évaluation de la compétence à lire qui vaut pour 55 % de la note finale (Gouvernement du Québec, 2017).

Cela dit, en FBC, la compétence à communiquer oralement ne vaut que pour 20 % de la finale du premier module de 1^{re} secondaire (sur un total de deux) ainsi que du premier module de 2^e secondaire (sur un total de deux) et 50 % de la note finale du deuxième module de 1^{re} secondaire. De plus, il est possible d'échouer une partie de l'épreuve tout en réussissant quand même module puisque les définitions du domaine d'évaluation indiquent que « le seuil de réussite est de 60 % pour l'ensemble de l'épreuve » (BIM en ligne). La valeur accordée à la communication orale est donc bien moindre, puisqu'on permet à l'élève de réussir un module malgré un échec dans une partie de l'examen.

2.2 Conséquences liées aux difficultés d'enseigner la communication orale

Certaines conséquences découlent directement des lacunes concernant l'enseignement de la compétence à communiquer oralement. D'une part, les élèves peuvent développer une crainte, une certaine angoisse, relativement à la passation d'un examen en production orale parce que le processus de réalisation de leur présentation est flou et manque de clarté ainsi que de rigueur : cela ne leur est pas enseigné. D'autre part, ils ne réalisent pas beaucoup d'apprentissages puisqu'ils construisent

principalement des exposés (forme la plus utilisée, voir Moisan, 2000; Lafontaine et Messier, 2009), qui constituent des calques de textes écrits, donc pas une manière réelle de communiquer au quotidien (Dolz et Schneuwly, 2009). Finalement, ils ne savent pas vraiment comment guider des discussions et des débats, alors que les enseignants doivent évaluer leur capacité à le faire.

Si l'apprentissage de la compétence en lecture vise à rendre l'élève compétent dans la vie courante, à l'amener à bien saisir les textes qu'il rencontre où qu'il soit, la compétence à communiquer oralement vise, quant à elle, à rendre l'élève compétent à s'exprimer oralement. Cette compétence est essentielle pour plusieurs raisons. Savoir prendre la parole est un acte social (Hutchby, 2005; Le Cunff, 2004), une interaction, qui permet aux individus d'interagir avec les autres qui l'entourent (Sorsana, 2008). La langue apprise en classe devrait donc également être la langue que l'apprenant aura à utiliser dans sa communauté. Ainsi, les interactions sociales qu'un élève crée en classe devraient être reliées à des situations qu'il vivra en société (Tulung, 2013). De plus, la communication orale et les interactions sociales en classe permettent la construction de savoirs (Le Cunff, 2004) et l'acquisition de connaissances (Sorsana, 2008), ce qui apporte plusieurs bénéfices cognitifs chez l'apprenant (Sorsana, 2008). L'apprentissage d'une langue permet donc un développement cognitif qui amène l'apprenant à prendre part, comme adulte, à la culture à laquelle il appartient (Hutchby, 2005) et c'est pourquoi la compétence à communiquer à l'oral doit être enseignée. L'apprentissage d'une langue passe aussi par la communication orale. En effet, c'est en parlant qu'une personne peut acquérir des compétences à utiliser une langue (Prologue, 2012).

Ne pas enseigner suffisamment la compétence à communiquer à l'oral s'inscrit comme une rupture avec l'un des buts de la formation aux adultes, qui est de rendre l'élève compétent « dans ses activités quotidiennes à la maison, au travail et dans son milieu. » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 8). À ce sujet, nous ne pouvons que reprendre les propos du MEES qui insiste sur « la mission de socialisation de l'école

[qui] amène l'éducation des adultes à promouvoir le développement de la dimension citoyenne et culturelle de la vie sociale et personnelle de l'adulte et de son autonomie » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 4), ce qui, il nous semble, ne peut pas se passer de l'apprentissage de la communication orale, utile dans la société.

3. QUESTION OU OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Il nous apparaît maintenant essentiel de questionner les perceptions des enseignants à l'égard de l'enseignement de la compétence à communiquer à l'oral ainsi que des raisons pour lesquelles elle n'est pas enseignée, d'autant plus que le programme du renouveau implique plus d'activités orales évaluées. Ces perceptions constituent, à notre avis, le premier élément à explorer afin de mieux comprendre le problème. La recherche actuelle suggère d'ailleurs une poursuite en ce sens (Lafontaine et Messier, 2009). Décrire les perceptions des enseignants permettrait peut-être de réfléchir ensuite à des pistes d'intervention potentielles et, éventuellement, cela pourrait amener d'autres chercheurs à créer des outils pertinents pour enseigner la compétence à communiquer à l'oral, outils qui tiendraient compte de la réalité de l'enseignement à l'éducation des adultes, pour que la compétence à communiquer à l'oral soit plus enseignée, donc mieux développée chez les apprenants.

À l'égard du problème soulevé, notre objectif de recherche est le suivant : décrire les perceptions des enseignants de français, langue d'enseignement au secondaire à l'éducation des adultes, à l'égard de l'enseignement de la compétence à communiquer oralement.

La question de recherche se formule ainsi : Quelles sont les perceptions des enseignants de français, langue d'enseignement, de niveau secondaire à l'éducation des adultes à l'égard de l'enseignement de la compétence à communiquer oralement?

DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE THÉORIQUE

1. L'ÉTAT DE RECHERCHE ACTUEL

1.1 Fertilité de la recherche

Nous vivons, en ce moment, une situation complexe concernant l'enseignement de la compétence à communiquer à l'oral. Cette situation est difficile à comprendre puisque l'état de la recherche scientifique actuelle nous renseigne peu sur ce sujet (Dolz et Schneuwly, 2009). En effet :

les recherches sur l'oral se caractérisent, d'une part, par leur relative rareté et, d'autre part, par le fait qu'elles sont essentiellement [...] centrées sur le langage des élèves en fonction de paramètres ontogénétiques et surtout sociaux, abstraction faite d'interventions didactiques (Dolz et Schneuwly, 2009, p. 15).

De plus, la recherche en éducation est peu fertile à l'égard de l'éducation des adultes. Quand on jumèle les deux champs ensemble, le résultat de recherche est très faible. Il semble donc pertinent de conduire une recherche portant sur l'enseignement de la compétence à communiquer oralement à l'éducation des adultes afin de contribuer à l'avancement des connaissances sur le sujet.

1.2 L'enseignement de l'oral : une préoccupation actuelle

Afin de mieux comprendre la situation, nous avons recensé des textes portant sur l'enseignement de la compétence à communiquer oralement. La majorité des textes inventoriés et jugés pertinents pour cette recherche sont assez récents (écrits principalement entre 2000 et 2015). Cela démontre bien que l'enseignement de la compétence à communiquer à l'oral est une préoccupation actuelle. Les avenues qui sont proposées dans les textes peuvent sans aucun doute nous guider dans le cadre de notre recherche.

1.3 Provenance variée des données de recherche

Plusieurs des textes proviennent de pays francophones européens. Cela dit, ils demeurent pertinents pour nos besoins. En effet, selon Lafontaine et Préfontaine, « que ce soit en Europe ou au Québec, le constat reste le même : l'oral est une des bêtes noires de l'enseignement du français. » (2007, p. 49). Il s'agit de l'élément le moins enseigné en français à travers la francophonie (Lafontaine et Préfontaine, 2007). De plus, certains textes scientifiques traitant de l'enseignement du français, langue seconde ou encore du français, langue étrangère, nous ont renseignés puisque, même si le sujet de cette recherche traite du français, langue d'enseignement et que les modalités d'enseignement et d'apprentissage y sont différentes, le concept d'interaction sociale qui y est décrit demeure similaire et a nourri notre réflexion. Notre préoccupation se centre en effet sur l'enseignement de la communication, et non pas sur la langue française en soi.

Les textes qui nous semblent les plus appropriés relèvent de l'enseignement au primaire ou au secondaire, secteur des jeunes. Cela s'explique peut-être par le fait que même si le nouveau programme d'enseignement du français, langue d'enseignement, est paru en 1995 au Ministère il commence à peine à s'implanter à l'éducation des adultes, d'où le manque de données relatives à ce nouveau programme à l'éducation des adultes, alors que ce programme est implanté depuis plus longtemps au secteur des jeunes.

2. LA COMPÉTENCE À COMMUNIQUER À L'ORAL

2.1 L'oral : médium ou objet d'enseignement?

À travers la recherche actuelle, nous constatons d'abord ceci : il semble y avoir une difficulté à identifier l'objet d'enseignement (Dolz et Schneuwly, 1998) qui est nouveau et abstrait (Lafontaine, 2001). Des enseignants ayant participé, en 2004, à une expérimentation visant le développement d'outils didactiques en lien avec la compétence à communiquer à l'oral ont d'ailleurs nommé utiliser l'oral surtout

comme médium d'enseignement (Lafontaine, 2004). De cette étude est ressorti ce constat : « [p]our eux, l'oral est d'abord une stratégie au service des autres volets de l'enseignement du français » (Lafontaine, 2004; Lafontaine et Messier, 2009), donc l'oral demeure encore l'aspect le moins enseigné en classe de français, conserve son appellation de « parent pauvre » (Lafontaine, 2001) et ne s'apparente toujours pas plus à un objet d'enseignement (Lafontaine et Préfontaine, 2007).

Il semble exister une réelle dualité entre l'oral comme médium d'enseignement, et l'oral comme objet d'enseignement (Lafontaine et Préfontaine, 2007). L'oral comme médium est acquis, mais il est encore ardu de percevoir qu'il est possible d'enseigner réellement aux élèves à communiquer oralement. Dolz et Schneuwly (1998) prétendent que cela est peut-être dû au fait que la recherche scientifique s'intéresse à l'oral que depuis peu de temps. De plus, les manuels scolaires abordent peu l'oral et, quand ils le font, c'est de manière incomplète parce que fragmentée (Lafontaine, 2004). Par ailleurs, les enseignants sont souvent confus entre l'enseignement et l'évaluation de la compétence à communiquer oralement (Lafontaine et Messier, 2009).

En effet, il est facile de prendre pour acquis que les élèves savent déjà communiquer oralement et d'ainsi insister sur le développement de compétences en lecture et en écriture (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007), puisque la langue parlée s'acquiert en grande partie durant la petite enfance dans le milieu familial. Ce qui est à enseigner par rapport au langage parlé reste donc à clarifier (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007). En ce sens, malgré les modifications aux programmes tant en 1980 qu'en 1995, les manières d'enseigner la compétence à communiquer oralement n'ont toujours pas été établies (Chartrand, 2000). Pourtant, dès le programme des années 1970, l'oral primait sur l'écrit et était déjà considéré comme un objet d'enseignement tout autant que l'écriture (Dolz et Schneuwly, 1998).

2.2 La communication orale : un objet complexe

La recherche démontre que la communication orale est particulière parce qu'elle est immédiate et spontanée, en plus d'être irréversible puisqu'elle ne permet pas d'effacer une erreur (Plessis-Bélair, 2008) ni d'effectuer de retour en arrière : une chose dite est dite. On peut reprendre les propos incorrects et les exprimer autrement, mais la « faute » aura été entendue quand même, à l'inverse de l'écrit qui permet qu'on efface nos erreurs avant de présenter nos idées à un destinataire (Corbeil, 1993). De plus, elle nécessite un espace interactif pour se réaliser, dans lequel on doit pouvoir travailler autant l'écoute que la parole.

La communication orale est aussi un objet complexe (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007), car elle contient des exigences considérables (Bourgault, 1989), mais aussi parce qu'elle nécessite, pour se développer pleinement, l'enseignement d'une grande quantité d'éléments. Outre apprendre à s'exprimer oralement, il faut également apprendre des techniques d'écoute afin d'interagir adéquatement, la gestion du stress et du temps, le débit, le volume, la prononciation, le maintien, le regard, la mimique, les gestes, pour ne nommer que ceux-là (Gouvernement du Québec, 2017).

Il faut également souligner qu'enseigner la discussion ou le débat demande aux enseignants de modifier leur vision de l'apprentissage et de la gestion de classe (Moisan, 2000). L'enseignement de la compétence à communiquer oralement « impose une rupture par rapport aux attentes reconnues de l'école, mais aussi par rapport à [la] conception de l'apprentissage et à [la] gestion de classe. » (Moisan, 2000, p. 34). En effet, l'écriture et la lecture sont des activités d'apprentissage qui peuvent se réaliser seul et en silence, dans le calme, en laissant le temps à l'élève de réfléchir, de faire des essais et des erreurs, d'utiliser des outils qui lui permettent de se corriger (Corbeil, 1993), ce qui correspond à l'atmosphère de travail classique en FGA, mais que ne permet ni l'apprentissage, ni l'évaluation de la compétence à communiquer oralement (Dolz et Schneuwly, 2009). À l'inverse, les activités de

communication orale amènent l'obligation de modifier de manière importante la dynamique en classe. La communication orale nécessite des échanges entre l'enseignant et les élèves, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes (Moisan, 2000). L'enseignant doit accepter que son rôle soit modifié en donnant la parole à ses élèves, ce n'est plus toujours lui qui parle (Moisan, 2000).

2.3 La communication orale : un élément essentiel

Les conséquences reliées à la difficulté d'enseigner la compétence à communiquer oralement peuvent être importantes. Si l'on tient pour acquis que le milieu familial participe au développement du langage alors qu'on sait très bien que ce n'est pas le cas de tous les milieux, les élèves issus de milieux défavorisés ou peu scolarisés se retrouvent dans une situation précaire dès le début de leur cheminement scolaire, ce qui entraîne parfois des difficultés en lecture et en écriture (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007). En effet, des erreurs à l'oral peuvent facilement entraîner des erreurs à l'écrit (Rouillard, 2004). Par ailleurs, il semble essentiel que l'élève issu d'un milieu défavorisé puisse pouvoir accéder à des outils linguistiques d'un standard suffisamment élevé : « [c]e n'est qu'ainsi qu'il pourra intervenir dans la transformation de la société. » (Alvarez, 1997, p. 17) L'acquisition de la langue orale, une composante de la langue très utilisée dans le quotidien, est donc essentielle afin d'éviter la ségrégation linguistique et, par conséquent, la ségrégation économique et sociale.

Cela dit, il importe de nommer que la compétence à communiquer à l'oral est « un produit tardif de la culture scolaire » (Dolz et Schneuwly, 2009, p. 11) et il s'agit d'une raison qui explique sa lente implantation en classe de français. On insiste malgré tout sur le fait que les enseignants doivent enseigner la maîtrise du français parlé autant qu'écrit (Corbeil, 1993), puisqu'il s'agit d'un élément important de la langue (Lafontaine et Préfontaine, 2007). De plus, il faut noter que si la compétence à communiquer oralement n'est pas enseignée, que si la spontanéité à travers la communication orale n'est pas exploitée, les élèves ne peuvent pas apprendre à bien

communiquer. Cela fait en sorte que la communication orale reste anxiogène et son évaluation ne permet pas de réels apprentissages (Lafontaine, 2001).

2.4 L'interaction sociale

Bourgault (1989) avance l'idée selon laquelle la parole serait un instrument privilégié de la communication, d'autant plus que c'est un instrument commun à l'ensemble de la population et que tous l'utilisent. Malgré toutes les formes de communication qui existent, que ce soit le courriel, la messagerie texte ou autre, le canal de communication qui implique la parole demeure relativement dominant dans la vie en société. En effet, « tous seront des locuteurs toute leur vie. » (Lafontaine et Le Cunff, 2006, p. 88). Développer la compétence à communiquer à l'oral est donc essentiel puisque la maîtrise de la langue orale permet l'interaction sociale à travers le monde. C'est ainsi que l'humain entre en relation avec l'autre : il peut être et interagir avec les autres (Sorsana, 2008).

De plus, il faut souligner que si la compétence à communiquer oralement est si essentielle à l'interaction sociale, c'est qu'elle est une « conduite sociale » : elle permet d'affirmer son identité, de développer des compétences sociales en apprenant l'art de la conversation, mais elle est surtout « interaction », donc communication et échange avec des partenaires (Colletta, 2002). La communication orale permet en outre, comme l'avancent Lafontaine et Messier (2009), de développer son identité comme membre faisant partie de la francophonie. C'est « un acte social qu'il faut travailler » (Le Cunff, 2004, p. 53), car cette langue apprise en classe est aussi la langue de la communauté (Tulung, 2013). En cela, on voit bien qu'elle est une compétence nécessaire à la vie en société, qui se déroule constamment dans l'interaction sociale.

Développer et maîtriser la compétence à communiquer à l'oral va donc bien au-delà de l'acquisition de connaissances, même si cela y participe (Sorsana, 2008). Il s'agit plutôt de développer une habileté à participer à l'interaction sociale, ce qui est une

compétence sociale générale (Hutchby, 2005). L'idée, c'est de faire apprendre l'activité sociale derrière la communication orale, par exemple, le respect du tour de parole (Hutchby, 2005). Tout cela est essentiel à un adulte en devenir dans une société donnée, et c'est aussi ce que les enseignants interrogés à ce sujet croient : « l'oral permet aux élèves de développer des compétences sociales telles qu'écouter, respecter l'autre, donner son opinion, accepter l'idée de l'autre, la confiance en soi et en l'autre. » (Lafontaine et Le Cunff, 2006, p. 87). Tout cela nous ramène à l'idée que, comme Le Cunff (2004) le suggère, interagir oralement permet de se construire comme individu à l'intérieur d'une petite communauté (la classe), donc, par ricochet, dans une plus grande communauté aussi (en société).

3. LA COMMUNICATION ORALE : DIFFICILE À ENSEIGNER

3.1 La méconnaissance des enseignants

Les études démontrent que l'exposé est encore la forme privilégiée pour l'évaluation de la compétence à communiquer oralement. Pourtant, le programme scolaire et les manuels proposent d'autres formes depuis longtemps. Cela témoigne de la méconnaissance des enseignants en ce qui a trait à l'enseignement de la compétence à communiquer à l'oral. De plus, non seulement l'exposé demeure très utilisé, mais « il l'est le plus souvent sans qu'un véritable travail didactique soit effectué, sans que la construction langagière de l'exposé fasse l'objet d'activités en classe » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 141). La recherche nous démontre qu'encore aujourd'hui, la compétence à communiquer oralement est exigée et évaluée sans être enseignée, entre autres parce que, éducation des adultes ou pas, les enseignants ne savent pas comment le faire (Lafontaine, 2004). Dans un même ordre d'idées, les enseignants questionnés lors d'une étude menée par Lafontaine et Messier en 2009 nommaient que la coopération était un apprentissage à réaliser en lien avec la compétence à communiquer oralement. Toutefois :

[c]ela indique une méconnaissance des spécificités de l'enseignement de l'oral chez les maitres puisque la coopération [...] n'est pas de l'oral; il

s'agit plutôt d'un terme générique pour évoquer le fait que les élèves interagissent oralement dans des activités coopératives ou d'équipe. (Lafontaine et Messier, 2009, p. 134)

3.2 Le manque de matériel

Dans un premier temps, notons que le programme créé en 1995, en plus de mettre l'accent sur la compétence à écrire, n'offre pas de direction claire quant à l'enseignement de la compétence à communiquer oralement. Il n'y a aucune précision quant aux manières d'enseigner l'oral, ni de processus et stratégies offerts (Lafontaine, 2004). Il n'y a que deux pages à la fin de la section s'y rapportant et en bref, « dans la section consacrée à l'oral, on pourrait remplacer le mot "oral" par le mot "écrit" et à quelques rares exceptions près, rien n'y paraîtrait. » (Chartrand, 2000, p. 45). Ce n'est rien pour aider les enseignants à comprendre ce qu'ils doivent enseigner et cela explique que l'enseignement de l'oral est souvent calqué sur celui de l'écriture.

Ensuite, il se dégage de la recherche que les enseignants ne disposent que de peu de matériel, d'outils et de moyens pédagogiques pour arriver à enseigner la compétence à communiquer oralement (Dumais, 2014; Lafontaine, 2000, 2001 et 2005; Lafontaine et Le Cunff, 2006; Lafontaine et Préfontaine, 2007; Lafontaine et Messier, 2009). Lafontaine a mené une étude sur 25 manuels de cours proposés pour l'enseignement du français au secondaire publiés entre 1995 et 2001 et provenant de quatre maisons d'édition québécoises reconnues dans le milieu de l'éducation. Il en est ressorti que peu d'activités portent sur la compétence à communiquer oralement: souvent, ce n'est environ que 2.5 % des manuels qui y sont consacrés (Lafontaine, 2004). Pourtant, les enseignants ont grand besoin de ces outils (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007). En attendant, ils se servent de qu'ils ont autour d'eux (Lafontaine et Messier, 2009), ce qui ne représente pas grand choix. Au-delà des outils nécessaires, c'est également l'argent, le temps de planification et l'accès à la technologie qui sont déficients, ce qui ajoute au défi d'enseigner la compétence à communiquer oralement.

3.3 Le manque/besoin de formation initiale et continue

La didactique de l'oral ne fait pas vraiment partie de la formation des futurs enseignants, ce qui ajoute au problème (Lafontaine, 2005; Lafontaine et Messier, 2009). En effet, les programmes universitaires qui forment les enseignants n'offrent pas (ou très peu) de cours de didactique de l'oral au niveau du baccalauréat. Dans une enquête menée par Lafontaine et Le Cunff en 2006, on mentionne qu'aucun des enseignants questionnés n'avait reçu de formation universitaire en didactique de l'oral, et que seulement certains ont pu suivre des ateliers ou des formations d'autres types dans leur milieu de travail (Lafontaine et Le Cunff, 2006). Mais pour enseigner, il faut avoir une intention d'enseignement en plus de connaître la matière (Schneuwly, 2005), ce qui n'est pas nécessairement le cas des enseignants puisqu'on ne leur offre pas de cours sur l'enseignement de la compétence à communiquer à l'oral. Il semble, en effet, que les enseignants « ont tout appris, sauf ça, alors qu'un prof, ça n'est à peu près que ça, la communication! » (Bourgault, 1989).

Pourtant, il est nommé que le rôle des enseignants de français est de permettre aux apprenants de développer une maîtrise orale de la langue française et donc, qu'en ce sens, ils doivent recevoir une formation pertinente qui réponde à ce besoin (Corbeil, 1993.). Les enseignants nomment d'ailleurs avoir besoin de formation continue sur le sujet, mais aussi d'outils d'évaluation (Lafontaine et Le Cunff, 2006). Comme cela est peu réalisé, la résultante est qu'il y persiste une certaine ignorance de ce que représente l'acte d'enseigner et d'évaluer la compétence à communiquer oralement (Lafontaine et Messier, 2009).

4. PERCEPTIONS CONNUES DES ENSEIGNANTS

La recherche actuelle nous offre très peu d'information concernant les perceptions des enseignants à l'égard de l'enseignement de la compétence à communiquer oralement (Dolz et Schneuwly, 2009). Pour ce que nous savons, les perceptions des enseignants diffèrent beaucoup d'un individu à l'autre (Lafontaine et Messier, 2009).

Cela dit, ils semblent « démunis devant l'imprécision des objectifs des programmes d'études » (Lafontaine et Préfontaine, 2007, p. 47) et sont plutôt insécures : ils n'ont aucune idée comment enseigner la compétence à communiquer oralement (Lafontaine, 2001). De plus, ils « ne se sentent pas qualifiés pour aider leurs élèves présentant des problèmes à l'oral. » (Lafontaine et Le Cunff, 2006). Ils utilisent donc l'exposé, mais ils se contentent de donner des consignes au lieu de l'enseigner. Cela témoigne du malaise (Lafontaine et Messier, 2009) et de l'inconfort à l'égard de l'enseignement et de l'évaluation de la compétence à communiquer à l'oral (Lafontaine, 2004). Par contre, la recherche montre que les enseignants croient en majorité que l'école doit enseigner la compétence à communiquer oralement (Dolz et Schneuwly, 2009). Le souci, c'est que cet enseignement leur semble difficile à organiser. En conséquence, la communication orale « représente pour eux un fardeau ainsi qu'une activité décontextualisée angoissante, car [elle] ne signifie qu'une note au bulletin » (Lafontaine, 2004, p. 8).

Nous remarquons également que les perceptions des élèves et des enseignants à l'égard de la compétence à communiquer oralement sont parfois contradictoires (Lafontaine, 2011). Les élèves ne croient pas que la langue orale s'apprenne à l'école (Dolz et Schneuwly, 2009). Aussi, comme l'a constaté Dumais (2014), ils ne croient pas qu'on leur enseigne à communiquer oralement et ne savent pas sur quoi exactement ils sont évalués, donc ils ne savent pas ce qu'ils apprennent (Lafontaine et Messier, 2009). Ils ne savent pas comment livrer leur message, nagent dans l'inconnu puisqu'on ne leur montre pas comment faire et peuvent donc devenir anxieux à l'égard de leur exposé (Langevin, 1994). Bien que plusieurs perceptions diffèrent, il demeure que tant dans le cas des élèves que des enseignants, la perception générale qui se dégage est que la compétence à communiquer à l'oral ne soit que consignes (quoi faire et ne pas faire) et non objet d'enseignement (Dumais et Lafontaine, 2011; Lafontaine et Messier, 2009).

5. QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE ET OBJECTIFS

À la lumière de ce que la recherche présente comme information, nous avons orienté la question de recherche ainsi :

Quelles sont les perceptions des enseignants de français, langue d'enseignement, de l'éducation des adultes, à l'égard de l'enseignement de la compétence à communiquer oralement?

Nos objectifs sont les suivants :

- Décrire les perceptions des enseignants par rapport à l'enseignement de la compétence à communiquer oralement;
- Comprendre les raisons qui font que la compétence à communiquer oralement est difficile à enseigner à l'éducation des adultes;
- Décrire les besoins des enseignants de l'éducation des adultes en lien avec l'enseignement de la compétence à communiquer oralement;
- Proposer des pistes de formations qui permettraient de faciliter l'enseignement de la compétence à communiquer oralement.

Au chapitre suivant, nous présentons la méthodologie retenue afin d'atteindre nos objectifs : l'étude exploratoire descriptive qualitative, ainsi que la méthode de collecte et d'analyse des données.

TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE

1. DEVIS MÉTHODOLOGIQUE

Comme notre principal objectif est de comprendre et décrire des perceptions d'acteurs en lien avec une situation précise présente dans leur travail, l'étude exploratoire descriptive qualitative est le devis méthodologique retenu pour conduire la recherche. En effet, ce « type de recherche consiste à découvrir ou à identifier un phénomène » (Gaudreau, 2011, p. 85) pour ainsi être en mesure de « tracer le portrait d'une situation » (Legendre, 2005, *in* Gaudreau, 2011, p. 86). Il y a donc bien un aspect exploratoire à notre recherche, puisque nous ne souhaitons pas formuler des hypothèses au préalable, mais bien suivre un raisonnement inductif (Gaudreau, 2011, p. 86) menant à la découverte et à la compréhension de ce phénomène.

Nous souhaitons en connaître davantage sur ce que les enseignants de français de l'éducation des adultes pensent de l'enseignement de la compétence à communiquer oralement. Cette recherche permettra donc de dresser le portrait d'un phénomène peu connu selon le point de vue des acteurs qui l'ont vécu (Fortin et Gagnon, 2016). Il est essentiel pour nous d'étudier la signification qu'ils attribuent à ce phénomène. Nous espérons que cela facilitera la compréhension dudit phénomène.

2. MÉTHODOLOGIE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES

L'étude descriptive qualitative fait souvent appel à l'entrevue afin de collecter des données à analyser (Fortin et Gagnon, 2016). Comme nous cherchons à décrire des perceptions d'humains, l'entrevue sera la méthode de collecte de données privilégiée. D'ailleurs, quand « [l]e sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité est privilégié » (Savoie-Zajc, 2003, p. 293), on s'attend à ce que le chercheur utilise l'entrevue. Comme c'est la vision des enseignants qui nous intéresse, nous souhaitons

la rendre explicite pour ainsi faciliter la compréhension de ce qu'ils vivent dans leur milieu. Ce sont bien là tous des buts de l'entrevue (Savoie-Zajc, 2003). Une de ses forces, « c'est qu'elle donne un accès direct à l'expérience des individus. » (Savoie-Zajc, 2003, p. 312). Les propos qui ressortiront nous permettront donc sans doute d'atteindre notre objectif de décrire le phénomène à l'étude.

Nous conduirons des entrevues individuelles dirigées et avec les enseignants volontaires durant le mois de mars 2018. Pour que les gens acceptent de participer, ils doivent y trouver un avantage, par exemple « s'ils pensent que leur avis peut servir à faire avancer les choses dans un domaine auquel ils attachent de l'importance. » (Quivi et Campenhoudt, 2006, p. 168). Il nous apparaît que cela pourrait être le cas. En effet, des discussions au travail concernant l'enseignement de la compétence à communiquer oralement nous portent à croire que les enseignants souhaitent voir la situation s'améliorer. Afin de permettre aux gens de s'exprimer librement, une entente de confidentialité sera signée entre la chercheuse et les participants. Nous espérons que cela évitera les « blocages de communication ou [les] sujets tabous » (Savoie-Zajc, 2003, p. 313), limites fréquentes de l'entrevue. Comme nous faisons partie de cette équipe d'enseignants depuis près de neuf ans, nous croyons que notre présence au sein de cette équipe n'est plus tellement perceptible qu'avant. Il est en effet que, « si le chercheur participe à la vie d'un groupe, il ne procédera à la collecte de données qu'après une bonne période d'intégration au groupe, au moment où sa présence est moins perceptible. » (Durand et Blais, 2003, p. 198) En conséquence, cela élimine un effet de contamination. De plus, les enseignants sont bien au courant du phénomène que nous étudions, ce qui rendra les questions pertinentes (Durand et Blais, 2003). Par contre, la situation de l'implantation du nouveau programme d'enseignement fait en sorte que nous sommes dans une période exceptionnelle et cela pourrait contaminer les résultats.

Les enseignants seront identifiés par un prénom fictif. Nous associerons à ce prénom les informations suivantes : âge, genre, nombre d'années d'expérience, formation de

base et niveau de formation (en spécifiant le domaine : enseignement ou autre) à des fins sociodémographiques générales. L'association entre le prénom fictif, le prénom réel de l'enseignant et les informations sociodémographiques ne seront connus que par la chercheuse.

Les entrevues seront constituées de questions ouvertes et les réponses seront enregistrées. Les questions porteront sur la formation en didactique de l'oral, les modalités d'enseignement de la compétence à communiquer oralement, la perception de liens entre l'interaction sociale et la compétence à communiquer oralement, les choix didactiques, le sentiment de compétence en lien avec l'enseignement et l'évaluation de la compétence à communiquer oralement et les perceptions relatives au désir d'enseigner la compétence à communiquer oralement ainsi qu'à la valeur accordée à l'enseignement de la compétence. Après les entrevues, un verbatim sera rédigé afin de nous permettre d'identifier, à l'aide d'un code de couleur, les ressemblances et différences entre les propos recueillis.

L'objectif des entrevues est de dégager des constantes, mais aussi des différences, à partir des perceptions des enseignants. En ce sens, l'analyse de contenu sera la technique privilégiée afin d'analyser les données recueillies. Elle permettra une « description qualitative sommaire des données organisées autour d'un thème ciblé » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 200).

L'analyse de contenu permet « de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages » (Quivi et Campenhoudt, 2006, p. 202). De plus, elle permet « l'analyse des idéologies, des systèmes de valeurs, des représentations » (Quivi et Campenhoudt, 2006, p. 204). Cette technique nous sera donc utile afin de décrire la situation vécue par les participants ainsi que leurs perceptions. L'analyse de contenu en étude qualitative se veut « intensive » dans le sens où elle s'attarde seulement à un petit nombre d'informations et met en relation la présence ou l'absence d'éléments entre les témoignages (Quivi et Campenhoudt, 2006). Concrètement, pour chacune

des questions posées aux participants, nous relèverons les termes communs qui auront été nommés afin de faire des liens dans les perceptions. Cela nous permettra également de constater des différences entre les termes choisis par les participants et nous amènera ainsi à identifier des données non attendues.

3. MILIEU SCOLAIRE ÉTUDIÉ, POPULATION ET ÉCHANTILLON

L'étude sera réalisée dans un CÉA situé sur la Rive-Sud de Montréal. La première raison qui justifie ce choix est technique : il s'agit du CÉA dans lequel nous travaillons. Comme l'étude nécessitera des entrevues avec des enseignants, il sera plus facile de les conduire puisque nous serons sur place chaque semaine. Il nous semble aussi que de mener l'étude avec les enseignants de ce milieu pourrait bien nous renseigner. En effet, le CÉA visé est un des plus grands CÉA du Québec, ce qui en fait un bon terrain d'étude : l'équipe d'enseignants de français est grande. De plus, les élèves de ce CÉA sont placés dans des groupes en fonction de leur matière et de leur niveau (ce qui n'est pas le cas des petits CÉA qui doivent, gestion administrative oblige, placer les élèves en classes multimatières, ce qui influence forcément les modalités d'enseignement). Nous étudierons donc « des composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population », ce qui est une technique courante (Quivi et Campenhoudt, 2006, p. 150).

Au sein de ce CÉA, nous pouvons compter cette année 17 enseignants de français, dont voici la répartition :

- 1 enseignant permanent de jour en formation de base commune (FBC⁷);
- 4 enseignants de jour en FBC/FBD, 3 permanents, dont 2 responsables d'un projet particulier (élève de 16-18 ans, encadrement plus serré avec échéanciers) et un contractuel;
- 4 enseignants de jour en FBD, 2 permanents et 2 contractuels, dont 1 en congé de maternité remplacée par un enseignant contractuel;
- 1 enseignant permanent de soir en FBC/FBD – en congé de maladie, remplacé par 1 enseignant contractuel;
- 1 enseignant permanent de soir en FBD;
- 1 enseignant en formation à distance assistée (FADA⁸)
- 1 ressource andragogique – poste permanent, anciennement enseignant de jour en FBD;
- 1 enseignant en congé sans solde pour l'année scolaire 2017-2018;
- 1 enseignant suppléant régulier (avait une tâche comme enseignant contractuel avant à l'automne 2017).

De ces enseignants, 15 ont été sollicités afin de participer à notre étude (il faut nous exclure de la liste et un enseignant n'était pas joignable). Deux enseignants ont refusé de participer et un n'a pas donné suite à notre demande. C'est donc 12 enseignants qui ont accepté de participer à l'étude. Le nombre de participants semble convenable puisque, habituellement, dans ce type de recherche, 10 à 15 personnes suffisent à offrir un portrait global de la situation étudiée.

Les enseignants sont appelés à travailler autant en FBC qu'en FBD. D'une année à l'autre, leur tâche peut varier. Cela dit, les enseignants permanents peuvent choisir, à la fin de l'année scolaire en cours, le niveau d'enseignement qu'il préfère pour

⁷ Sera utilisé dans la suite du document.

⁸ Sera utilisé dans la suite du document.

l'année suivante. On remarque une constante chez eux : soit ils choisissent la FBD chaque année, ou bien ils optent pour la FBC chaque année. Dans tous les cas, leurs élèves sont des adultes âgés de 16 ans et plus, qui, comme cela a été présenté plus tôt, éprouvent des difficultés variées (apprentissage, comportement, manifestations de troubles quelconques, santé mentale, etc.).

Les enseignants ont l'habitude d'enseigner de manière individualisée, il s'agit de la d'un principe d'apprentissage de la FGA. Par contre, au cours des dernières années, ils ont reçu plusieurs formations afin d'être plus outillés et d'être en mesure de mieux répondre aux multiples besoins de la clientèle étudiante. Il leur est demandé d'enseigner des capsules en enseignement magistral, d'utiliser l'enseignement explicite, d'offrir des stratégies d'apprentissage aux élèves, d'utiliser les technologies de l'information et des communications (TIC⁹), le tout dans l'objectif de varier leurs méthodes d'enseignement et donc, par ricochet, de permettre au plus grand nombre d'élèves possible de réussir. Depuis l'année scolaire précédente, afin de tenir compte de l'implantation du nouveau programme ministériel, on leur a offert quelques formations portant sur l'enseignement de la compétence à communiquer oralement sous la forme de groupes de travail (groupe d'enseignants dirigés par le conseiller pédagogique).

Dans le chapitre suivant, nous présenterons les résultats des entrevues conduites avec ces participants.

⁹ Sera utilisé dans la suite du document.

QUATRIÈME CHAPITRE – RÉSULTATS

L'objectif premier des entrevues était de décrire les perceptions des enseignants de français, langue d'enseignement, de l'éducation des adultes à l'égard de l'enseignement de la compétence à communiquer oralement. Nous avons constaté que certaines recherches avaient déjà été effectuées en lien avec la compétence à communiquer à l'oral, mais peu d'entre elles s'attardaient sur la perception des enseignants. De plus, la très grande majorité des recherches recensées se concentraient sur l'enseignement de cette compétence au niveau secondaire, secteur des jeunes ou au niveau primaire. À une époque où l'éducation des adultes est en mouvance, où de plus en plus de jeunes adultes (16-24 ans) s'inscrivent à l'éducation des adultes, où un nouveau programme scolaire impliquant beaucoup plus la compétence à communiquer oralement est en implantation, il nous apparaissait pertinent d'explorer ce terrain.

Ce chapitre permettra donc de mettre en lumière la perception de quelques enseignants. Leurs propos enregistrés ont été retranscrits sous la forme d'un verbatim et ensuite analysés. Cela nous a permis, dans un premier temps, de découvrir les perceptions liées au sens de la compétence à communiquer oralement. Dans un deuxième temps, nous avons pu prendre connaissance des perceptions que les enseignants ont d'eux-mêmes à travers leur travail, ainsi que des perceptions qu'ils ont de leur milieu d'enseignement. Finalement, nous avons pu voir se profiler les aspirations et les besoins des enseignants de français, langue d'enseignement, en FGA, en lien avec l'enseignement de la compétence à communiquer oralement. Ce sont ces éléments qui seront présentés dans ce quatrième chapitre.

1. PERCEPTIONS DE LA COMPÉTENCE

1.1 La communication orale : objet ou médium?

Des études réalisées il y a plus d'une dizaine d'années (Lafontaine, 2004; Lafontaine et Préfontaine, 2007; Lafontaine et Messier, 2009; Chartrand, 2000) avaient relevé que la communication orale était considérée par les enseignants comme un médium d'enseignement plutôt que comme un objet, et ce, malgré les refontes du programme de formation de 1980 et 1995. Ce que nous avons pu constater par notre étude est qu'il semble que la situation ait légèrement évolué. En effet, deux des enseignants rencontrés, Pierre¹⁰ et Zora, ont affirmé considérer la communication orale surtout comme un objet d'enseignement, sans faire référence au médium. Pour Pierre, cela est très clair. Il lui importe de *montrer aux élèves* « à bien s'exprimer, à bien communiquer, à bien parler et dans la précision ». Pour Zora, la réflexion est plus nuancée. Elle croit que la communication orale *doit* être un objet, même si elle pense qu'elle ne l'a jamais été, qu'on ne l'enseigne pas beaucoup.

On constate que la perception selon laquelle la communication orale est d'abord un médium d'enseignement demeure présente puisque c'est tout de même 5 enseignants sur 12 qui la voient uniquement comme telle. D'abord, Roger croit « qu'avant d'arriver à créer un objet d'enseignement, il faut passer par-dessus tout un processus d'intégration sociale » et que ce processus-là ne s'enseigne pas. La position de Kim est encore plus nette. Elle dit de la communication orale : « [i]l faut qu'elle soit médium. C'est un moyen de transmettre. [...] [C]'est un moyen de communication. Ça peut pas être un objet. » Quant à Nadine, elle croit que la communication orale est un médium puisqu'elle est un moyen dont l'enseignant se sert « pour expliquer, pour préciser », car l'élève apprend par observation. Même si Yvanie et Rostand nomment voir en la communication orale un médium, on sent qu'ils réfléchissent à comment elle pourrait être un objet. Il y a donc, dans leurs réflexions, une certaine nuance par rapport aux trois autres enseignants nommés précédemment. Yvanie nomme ceci :

¹⁰ Afin d'assurer la confidentialité, tous les prénoms utilisés dans ce chapitre sont fictifs.

« la communication, oui ça peut s'enseigner, mais... [...] c'est un médium, la communication, pour moi. » Il reste un « mais », à l'instar des quatre autres, elle demeure convaincue que c'est un médium, tout en supposant que cela peut sans doute s'enseigner. De son côté, Rostand amène l'idée qu'utiliser la communication orale comme médium « va permettre une première appropriation [...] par rapport à des connaissances [...] c'est d'abord un canal, parce que c'est par là que l'élève va s'engager vers ensuite une meilleure compréhension de l'objet vers lequel on veut l'amener ». À travers ces propos, il y a, il nous semble, quand même un discours qui part du médium, mais qui tend vers l'objet.

Là où il semble y avoir une certaine modification de la perception par rapport à l'oral comme objet ou comme médium d'enseignement, c'est que cinq enseignants ont tenu à affirmer que la communication orale est à la fois objet et médium d'enseignement. Florence et Pamela indiquent qu'il « faut que ce soit les deux » (médium et objet). On sent une certaine obligation par l'utilisation du verbe falloir, sur lequel elles ont insisté. De leur côté, Ernest, Stéphanie et Marguerite nomment spontanément que c'est les deux, tout simplement, comme s'il s'agissait d'une évidence. Ces trois enseignants affirment que la communication orale est médium, car l'enseignant utilise la langue orale pour transmettre des connaissances, pour animer un groupe et pour permettre aux élèves de mieux apprendre. Toutefois, ils nomment aussi que les élèves doivent apprendre à devenir de bons auditeurs et de bons locuteurs et, qu'en ce sens, c'est leur rôle de donner des pistes, des clés et des bases pour le devenir, c'est leur rôle de montrer aux élèves comment bien communiquer, comment bien écouter.

Il semble donc y avoir un certain changement dans la perception de la communication orale comme objet et médium d'enseignement, quoique cela ne soit pas très explicite. On peut alors penser que ce changement qui semble s'amorcer s'explique, entre autres, par l'arrivée du nouveau programme. En effet, Zora a émis l'idée que cette compétence n'est pas beaucoup enseignée, mais qu'« on le fait déjà un peu plus grâce au nouveau programme, donc petit à petit moi j'apprends à l'enseigner justement ».

Nous croyons également que la formation (initiale ou continue) y est pour quelque chose, puisque trois des quatre enseignants ayant reçu une formation autre dans un domaine connexe (en plus de celle de base enseignement) voient la communication orale autant comme objet que comme médium d'enseignement. Nous sommes donc portés à croire que les spécificités du programme et la formation reçue peuvent introduire des distinctions relativement aux perceptions liées à l'enseignement de la compétence à communiquer à l'oral.

1.2 Définition de la compétence

Le programme d'enseignement du français, langue d'enseignement, au secondaire en FGA comporte trois compétences : lire, écrire et communiquer oralement. Cette dernière compétence implique deux dimensions : comprendre des messages vus/entendus et produire des messages oraux en interaction, donc être tout à la fois un bon auditeur, un bon locuteur et un bon interlocuteur. Il devenait donc intéressant de questionner les enseignants sur leur perception de cette compétence à communiquer oralement sans égard à la définition donnée par le programme. Nous leur avons donc demandé, d'entrée de jeu, quelle serait la définition qu'ils donneraient à cette compétence.

L'analyse des réponses nous apparaît intéressante. En fait, si on regroupe les propos des 12 enseignants interviewés, il se dégage une perception très claire, voire une définition assez nette de ce qu'est la compétence à communiquer oralement, dont voici un résumé qui tient compte des récurrences dans les propos analysés.

D'abord, ce qui revient le plus fréquemment dans les réponses, c'est que la compétence à communiquer oralement serait l'aptitude à communiquer, suivi d'une bonne quantité d'adverbes et d'adjectifs permettant de qualifier le type de communication qu'on attend des élèves évalués en communication orale. Pour Roger, il faut apprendre à « communiquer de façon intelligible, intelligente et structurée, pas faire des genres "heu... je... je... chose... truc", là, tsé. Être capable de communiquer

correctement. » Pierre amène lui aussi l'idée de « s'exprimer correctement ». Il y a, dans ces propos, une similitude avec l'idée de Kim qui nomme qu'un message transmis oralement doit être compréhensible. Pour Zora, il importe « d'énoncer clairement ses idées [...], émettre de bonnes idées claires. » Stéphanie insiste aussi sur la clarté du message qui doit être transmis tout comme Nadine et Florence.

L'autre aspect qui revient à plusieurs reprises dans les réponses des enseignants interviewés est que la compétence à communiquer oralement doit également amener les élèves à bien écouter (sept enseignants nomment cet aspect) et à bien comprendre les autres (trois enseignants nomment cet aspect) pour ensuite bien répondre (trois enseignants nomment cet aspect), par exemple durant une discussion. Zora apporte une définition assez représentative de ces idées. Elle dit : communiquer oralement « ça veut dire aussi effectivement développer le sens de l'écoute [...]. C'est sûr que pour pouvoir émettre de bonnes idées claires, il faut d'abord, ou il faut aussi avoir la compétence de l'écoute. Être capable de décoder le message qu'il [l'élève] entend ». Rostand insinue aussi que « la compétence à être un bon écouteur » fait partie de la communication orale, au même titre que Florence qui croit qu'être « un meilleur auditeur » fasse partie du jeu. Pierre y croit aussi. Pour Nadine et Yvanie, cela va encore plus loin. Nadine stipule que l'élève doit développer « une habileté à être capable d'écouter ce que l'autre veut dire ou dit et essayer le plus possible de répondre ». Zora, Stéphanie et Marguerite retiennent, elles aussi, cette idée qu'il est important d'être apte à « répondre » aux autres en situation de communication orale. Sans le nommer, elles évoquent donc l'idée que l'interaction est importante.

Nous voyons donc bien que, dans le discours général, les enseignants attribuent à la compétence à communiquer oralement les deux dimensions prévues par le programme, soit comprendre des messages et produire des messages, en plus de valoriser l'interaction sociale.

Dans un autre ordre d'idées, 6 enseignants sur 12 insistent sur la qualité de la langue utilisée en situation de production orale. Ernest croit que la compétence à communiquer à l'oral doit amener les élèves à utiliser « un français standard et accepté partout » pour s'exprimer et qui permette « de se débrouiller dans le quotidien ». Marguerite abonde dans ce sens quand elle dit que l'élève doit communiquer « dans un français qui est compréhensible [...], la langue qu'on utilise dans la vie de tous les jours ». Pour Pierre, la langue utilisée doit aussi respecter les règles syntaxiques. Selon Paméla, Nadine et Kim, il faut également que les élèves apprennent à se servir d'un vocabulaire correct, précis et juste. Elles mettent d'ailleurs l'accent sur l'utilisation de « mots justes » par les élèves.

Ernest a tenu à préciser que l'enseignement de cette compétence ne devrait pas viser de faire des élèves des spécialistes de la communication orale. Yvanie amène une idée similaire en stipulant qu'il ne faut pas faire des élèves des orateurs. Elle ajoute, comme Marguerite et Stéphanie, qu'elle ne s'attend pas à ce que les élèves ne commettent aucune erreur ni qu'ils aient un niveau de langue parfait. Cela dit, pour 5 enseignants sur 12, il est essentiel que les élèves apprennent à communiquer avec leur entourage, dans leur quotidien (Ernest), en respectant le contexte communicationnel dans lequel ils se trouvent (au travail avec leur patron, en entrevue, au magasin, avec des amis ou de la famille, etc.). Pour Roger, il y a une importance à être apte à communiquer « avec l'ensemble des gens qui nous entourent ». Zora, Florence et Paméla sont toutes d'avis que ce qui importe, c'est, comme le nomme Florence, d'apprendre à communiquer « selon l'acte de communication, selon la situation de communication [...], être capable d'ajuster mon discours selon les différentes situations. »

Ernest croit que cette compétence, en FGA, devrait se définir de la même manière que pour l'apprentissage d'une langue seconde, Kim parle du nécessaire apprentissage de la prosodie et Rostand a abordé la pertinence de l'apprentissage de l'interaction. Ces trois éléments (la communication orale qui se développe de la

même manière qu'on soit en langue première ou en langue seconde, la prosodie et l'interaction) font partie des nombreux items à tenir compte dans l'enseignement de la compétence à communiquer oralement, mais sont chacun nommés que par 1 enseignant sur 12.

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, tout cela permettrait d'offrir une définition assez complète de la compétence à communiquer oralement. Nous croyons également qu'elle serait très près de la couleur que souhaite lui donner le MEES dans le récent programme de formation en FGA. Toutefois, si nous isolons les propos des enseignants, aucun d'entre eux n'offre une définition claire et représentative d'autant d'éléments à la fois, comme si, chacun de leur côté, ils ont tous une idée de ce qu'est la compétence à communiquer oralement, mais que cette idée n'est pas complète, ne représente pas tous les éléments qui y sont rattachés.

Afin d'accéder à une vision commune et partagée, afin d'enrichir chacun leurs connaissances de la compétence à communiquer oralement, il semble que les enseignants bénéficieraient d'échanger entre eux sur les perceptions diverses, mais tout aussi intéressantes les unes que les autres, qu'ils entretiennent à l'égard de la compétence à communiquer à l'oral.

1.3 Les liens entre l'enseignement de la compétence et l'interaction sociale

1.3.1 Les liens perçus

La quasi-totalité des enseignants interviewés constate l'existence de liens entre l'enseignement de la compétence à communiquer oralement et l'interaction sociale. Ils sont 10 sur 12 à en identifier.

Zora explicite rapidement que « les liens sont [...] très serrés [...] l'un est lié à l'autre. » Selon eux, l'un est lié à l'autre et les deux semblent des concepts indissociables : aborder des sujets divers permettrait, selon les enseignants, d'améliorer la capacité à s'exprimer oralement. Kim ajoute qu'il est nécessaire que

l'enseignement de la compétence à communiquer oralement serve à l'interaction sociale. Elle dit : « si on leur enseigne à être compétents oralement, nécessairement c'est dans le but qu'ils soient capables d'interagir. Je pense que l'un ne va pas dans l'autre. »

Les enseignants croient que dans la vie en général, « la personne va être appelée à interagir avec quelqu'un d'autre, dans des contextes variés, dans des situations différentes » (Ernest). C'est pourquoi Florence croit qu'il importe de montrer « qu'il y a des différences entre [...] les situations [...] en faire vivre aussi, [...] différents contextes pour être capable d'adapter. » Selon Pamela, « notre travail à l'école [...] c'est d'être capable d'enseigner à nos jeunes à communiquer dans toutes les situations. [...] [O]n peut les outiller pour qu'ils soient meilleurs en société [...] dans tous les contextes de la vie. » Marguerite abonde dans le même sens. Selon Yvanie, Rostand et Stéphanie de vue, cela nécessite également l'apprentissage de l'écoute et de l'interaction en classe (poser des questions, discuter, débattre), c'est « intéressant dans le nouveau programme qu'il y ait de l'interaction » d'après Pierre.

Stéphanie soulève également que dans la vie, « tout passe par l'apparence de notre langage [...] tout passe à travers le langage. » Ce serait, selon elle, la première chose qui est remarquée et retenue quand un individu se présente à un autre. En ce sens, être capable de communiquer et d'interagir permet l'intégration sociale des individus, à son avis.

Certains poursuivent la réflexion plus loin, comme Stéphanie qui nomme que, si « ils [les élèves] sont capables de s'exprimer en contexte de classe, avec des critères, des barèmes qui sont rigoureux, ben imagine comment ils vont pouvoir bien se présenter dans la vie de tous les jours ». Yvanie semble d'accord sur ce point, car elle dit : « [m]ieux tu apprends à communiquer [...] en classe, [...] mieux on t'enseigne ça, meilleur tu vas être en société pour t'exprimer pis comprendre ce que les autres

disent ». Elle ajoute que cela permet également d'enrichir le vocabulaire et la capacité de faire des liens.

Nadine, trouve pour sa part que cette question est complexe et que cela n'est pas clair pour elle, donc il n'y pas eu de réponse à la question. Quant à Roger, il ne nomme pas de liens, mais plutôt des difficultés à en établir dans son quotidien en classe, ce qui sera abordé ci-dessous.

1.3.2 Difficultés rencontrées

Bien que les enseignants constatent plusieurs liens pertinents entre l'enseignement de la compétence à communiquer oralement et l'interaction sociale, il demeure qu'ils trouvent difficile de réaliser cet enseignement au quotidien dans leurs classes. Ce qui ressort, c'est que, selon Roger, on ne permet pas tant d'interactions sociales en classe en FGA, car, selon Ernest et Florence, ça devient artificiel. Roger amène aussi l'idée que les enseignants créent des situations de communication orale pour lesquelles les autres élèves du groupe ne sont pas préparés ou n'ont pas d'intérêt, Roger l'explique bien : « les trois quarts des élèves [...] ont aucune idée de quoi la personne en avant est en train de parler. » (Rappelons qu'ils enseignent à des groupes multiniveaux principalement de manière individuelle.) Il n'y a donc pas de connaissances communes à l'ensemble des élèves : les apprenants ne sont pas au même endroit en même temps dans leurs apprentissages, en plus d'aller et venir en classe, comme le nomme Zora (il y a en effet un certain problème d'assiduité chez les élèves en FGA). Cela fait en sorte que, comme Ernest le nomme, « [o]n a de la difficulté à créer un contexte, à faire de l'école un contexte de la vraie société » et d'y insérer des moments d'échange, d'interaction. Conclusion : selon Kim, la « l'espèce de mécanique » de la classe en FGA ne favorise pas les échanges, qu'il faut en plus apprendre à gérer.

Finalement, Florence soutient qu'un autre problème est qu'on prend facilement pour acquis que les élèves savent communiquer et parler, une perception déjà démontrée par la recherche (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007).

1.3.3 Comment on peut favoriser l'interaction

Quelques enseignants disent qu'il est tout de même possible de favoriser les interactions sociales en classe, jusqu'à un certain point. Zora explique que dès qu'elle a le temps de présenter un aspect de la culture générale (une peinture, une sculpture, etc.), elle le fait et amène les élèves à s'exprimer sur le sujet. Elle croit que cela « déclenche des réactions de la part des autres et du coup la communication s'installe finalement. » Elle croit que l'accès aux technologies (tableau numérique interactif, internet, etc.) facilite la chose. De son côté, Rostand pense que beaucoup d'enseignants d'aujourd'hui « ont cette qualité-là d'inviter l'individu à se prendre en main pour pouvoir progresser », d'amener les élèves à reformuler leurs pensées, leurs propos, et que cela en vue d'améliorer leurs aptitudes en communication orale, contrairement à d'anciennes méthodes d'enseignement qui corrigeaient sans amener l'apprenant à essayer de s'exprimer. À son avis, il est essentiel de permettre aux apprenants de se corriger eux-mêmes, de s'exprimer en classe.

Au final, nous constatons que les enseignants mesurent bien l'importance de l'enseignement de la compétence à communiquer oralement pour développer une aisance à interagir socialement. Ils saisissent les liens étroits entre les deux concepts. Toutefois, ils ont encore du mal à poser des gestes dans leur quotidien afin de l'enseigner, surtout à cause de la manière dont fonctionne la FGA.

1.4 Place de la compétence dans le programme de formation

Nous avons pu remarquer l'intérêt des enseignants pour la compétence à communiquer oralement quand nous les avons questionnés sur la place qu'elle devrait prendre dans le programme de formation. La majorité d'entre eux croient que cette compétence devrait détenir une place beaucoup plus grande et quelques autres

pensent qu'elle devrait détenir la même place que les autres compétences (lire et écrire).

D'abord, Zora a mentionné que, comme le nouveau programme du MEES accorde une plus grande place qu'auparavant à cette compétence, cela l'incite à le faire également. De son côté, même si elle trouve l'apprentissage de la communication orale difficile pour les élèves, Stéphanie explique ceci : « plus on travaille l'oral au quotidien, je pense que plus c'est facile pour un élève de s'exprimer. » Elle ajoute que cela doit se faire dans un climat de respect pour que ce soit gagnant pour les élèves en apprentissage. Elle insiste sur le fait qu'il faut le faire au quotidien, car bien que le programme y accorde une plus grande place maintenant, elle demeure convaincue qu'une évaluation par cours, ce n'est pas suffisant pour développer une réelle compétence.

Par ailleurs, il apparaît essentiel pour les enseignants de placer cette compétence à un rang d'importance élevée parce que, selon Yvanie, « on parle régulièrement partout en société. » Kim abonde dans le même sens : « tous les jours, c'est de la communication orale. On l'utilise. » Selon Nadine, cela va plus loin. Elle dit qu'en plus « [l]es élèves ont à passer des entrevues, ont à travailler avec d'autres personnes et on travaille de plus en plus en collégialité ». Il lui apparaît nécessaire donc qu'ils parviennent à communiquer leur pensée tout en demeurant précis dans leur discours. Il s'agit donc, selon plusieurs, d'une compétence utile dans la vie, selon Kim. Les enseignants de la FGA forment des citoyens, des parents, des travailleurs qui doivent, selon Marguerite, apprendre à affronter la gêne et la timidité pour se démarquer en société. La compétence à communiquer oralement serait ainsi nécessaire afin que les apprenants parviennent à bien se présenter, à bien s'exprimer, et à être à l'écoute, parce que c'est ce qu'on fait dans la société : parler et écouter.

Par contre, Florence amène une nuance. Elle explique que pour elle, il est important d'accorder une grande place à cette compétence, mais elle pense « qu'il faut que

l'importance soit comprise. Ce qui n'est pas toujours le cas parce qu'on prend pour acquis que... ben que tout le monde sait communiquer et que tout le monde est capable d'adapter son discours ». Pamela le croit aussi.

Quant à Roger, qui y accorde une moins grande importance, cela semble plus relié au fait qu'il est ardu d'enseigner cette compétence en FGA. Il nomme que les élèves travaillent seuls, que les autres dans le groupe ne sont pas au même point au même moment. En conséquence, il considère que les présentations orales se réalisent dans un contexte artificiel, non structuré et que cela ne permet pas de réels apprentissages, à part d'apprendre par cœur un texte et de le dire devant un groupe en essayant de susciter une discussion. Il ajoute, au sujet de la présentation orale : « c'est comme une bulle qui ressort à un moment donné de quelque chose, on sait pas trop, trop quoi. Pis là, poup! Ça s'en va, et voilà, c'est fini. »

À travers les perceptions qu'ont les enseignants du sens de la compétence à communiquer oralement, des liens qu'ils perçoivent entre cette dernière et l'interaction sociale ainsi que de la place qu'ils souhaitent donner à la compétence, il est possible d'avancer qu'ils sont favorables à une meilleure intégration de la communication orale dans leurs classes. Toutefois, nous sentons que l'organisation de la FGA leur nuit.

2. PERCEPTIONS DE SOI ET DE SON MILIEU

2.1 Sentiment de compétence

La recherche met en évidence qu'il existe toujours un malaise chez les enseignants à l'égard de l'enseignement et de l'évaluation de la compétence à communiquer oralement (Lafontaine et Messier, 2009; Lafontaine, 2004). Nous avons donc posé des questions à ce sujet aux enseignants interviewés. Voici d'abord un tableau qui a permis de classer le sentiment de compétence des enseignants.

Tableau 1 - Sentiment de compétence à l'égard de l'enseignement et de l'évaluation de la compétence à communiquer oralement

| Enseignants | Compétence à enseigner | | | Compétence à évaluer | | |
|-------------------|------------------------|-----|-----|----------------------|-----|-----|
| | oui | +/- | non | oui | +/- | non |
| Roger | | X | | X | | |
| Zora | X | | | X | | |
| Ernest | | X | | X | | |
| Stéphanie | X | | | | X | |
| Rostand | X | | | X | | |
| Nadine | | X | | | X | |
| Florence | | | X | | X | |
| Yvanie | | X | | X | | |
| Kim | | | X | | | X |
| Marguerite | X | | | X | | |
| Paméla | | | X | | | X |
| Pierre | X | | | X | | |
| Total | 5 | 4 | 3 | 7 | 3 | 2 |

Nous constatons d'emblée que les enseignants sont relativement cohérents. Ceux qui se disent compétents à enseigner semblent l'être aussi pour évaluer; ceux qui se sentent moins compétents pour enseigner le sont moins aussi pour évaluer. Ce qui peut sembler étonnant, c'est que les résultats semblent encore les mêmes que dans les recherches que nous avons recensées, recherches qui datent quand même de plus de huit ans, signe que la situation n'a pas vraiment changé. Il y a 7 enseignants sur 12 qui nomment ne pas se sentir totalement compétents pour enseigner la compétence à communiquer oralement, et 5 sur 12 qui ne se sentent pas totalement compétents pour l'évaluer. Il s'agit, en moyenne, de la moitié des enseignants rencontrés. En ce sens, nous pouvons confirmer que les perceptions des enseignants à l'égard de leur propre compétence ne sont pas très positives et n'ont guère évolué malgré les changements dans les programmes.

Les causes de ce sentiment d'incompétence sont variées. Kim nomme, « que pour eux autres [les élèves] aussi c'est comme "ha non, pas un oral, ha non", tsé que c'est tout le temps négatif autour de l'oral, pis c'est stressant » et cela rend l'enseignement et l'évaluation de la compétence à communiquer oralement moins agréable. En conséquence, le stress qui y est associé et déteint sur les enseignants, toujours selon l'avis de Kim. Elle ajoute également que le manque de formation et de conditions gagnantes en FGA ajoute au sentiment d'incompétence.

Stéphanie considère qu'évaluer l'oral est difficile, car « c'est sujet à interprétation » puisque, si on sait que l'élève a vécu de l'intimidation ou est quelqu'un d'anxieux, il est ardu de l'évaluer comme les autres. Il s'agit du même aspect « subjectif » que Paméla relève. Cette dernière ajoute qu'il manque d'outils : « [s]i je ne me sens pas outillée ben c'est difficile d'évaluer les élèves. » Pour Florence, « c'est une compétence qu'on a mise de côté, on la prend pour acquise et je la comprends, je l'ai étudiée, j'y arriverais, mais j'aurais besoin de m'organiser pour être capable de la présenter de manière professionnelle. » Stéphanie se désole également du manque d'outils.

Ce qui semble aider les enseignants à se sentir compétents est la formation reçue en lien avec cette compétence ainsi que l'expérience de travail (ceux qui enseignent depuis plusieurs années). Par ailleurs, Nadine et Rostand nomment qu'enregistrer les présentations permet de réécouter, donc d'éliminer l'effet d'instantanéité de l'oral et ainsi de mieux évaluer. Peut-être, alors, que la voie du salut repose dans l'ajout de formation initiale et continue afin que les enseignants vivent de nombreuses fois des apprentissages liés à cette compétence et ainsi gagnent en expérience.

2.2 Temps consacré à l'enseignement de la compétence

Il nous importait de prendre connaissance du temps que les enseignants passent en classe à enseigner la compétence à communiquer oralement. Il est sans conteste que cet enseignement est souvent réalisé de manière individualisée, bien que certains

animent quelques ateliers sur le sujet parfois. Toutefois, pour le moment, nous nous attarderons uniquement sur le temps qui y est consacré.

La question que nous avons posée aux enseignants était la suivante : « Quelle proportion de votre temps d'enseignement consacrez-vous à la compétence à communiquer oralement? » Les enseignants n'ont pas tous fourni une proportion en réponse à la question. Roger et Florence ont répondu consacrer « très peu » de temps, Rostand a nommé que « c'est très mince. C'est plutôt mince. » Nadine a répondu « pas suffisamment » et Yvanie, « pas beaucoup. Vraiment pas beaucoup. » Pour leur part, Kim et Pierre disent accorder du temps à la communication orale seulement « quand l'élève est dans le sigle » (le module) dans lequel il est évalué sur la compétence à communiquer oralement. Pour Marguerite, « c'est dur à évaluer... ça va selon les périodes ». Par exemple, si plusieurs élèves sont inscrits dans un cours qui amène le développement de cette compétence, elle y consacre plus de temps.

Il y a quatre enseignants qui ont répondu en utilisant une proportion exprimée en pourcentage : Zora a dit consacrer entre 5 et 10 % de son temps à la communication orale, alors qu'Ernest, Paméla et Stéphanie ont affirmé y consacrer 20 %.

On constate rapidement que le temps alloué à cette compétence est faible. En somme, c'est au moins 9 enseignants sur 12 qui accordent une mince place de leur temps d'enseignement à la compétence à communiquer oralement. Voici les raisons relevées par les enseignants qui amènent cette faible implication.

On peut d'emblée affirmer que leur faible implication les déçoit quand Zora nomme le peu de temps qu'elle consacre à enseigner la compétence à communiquer oralement et termine avec un « hélas » bien sonnante. Même son chez Nadine qui trouve pénible d'avoir à arrêter le groupe pour un enseignement alors qu'ils font tous des choses différentes. Florence adopte le même ton et défend son équipe en disant « [m]ais tsé, on reformule, [...] c'est une forme de communication orale. » Yvanie,

elle, soutient que « [c]'est qu'on n'a pas le temps pour ça. C'est plate, mais c'est ça. » Il ressort également un certain désarroi à nommer que cela est peu enseigné. Stéphanie tient même à préciser qu'elle va être honnête dans sa réponse : « sincèrement là, bien honnêtement... », comme si elle était mal à l'aise d'admettre ne pas beaucoup enseigner cette compétence. Nadine et Paméla ont commencé leur réponse avec un « ha mon Dieu... », bien désemparées.

Quant à Roger, il mentionne qu'ils sont mal équipés, donc « là on le fait d'une façon totalement incohérente. Faque je perds pas mon temps avec de l'incohérence. J'essaie d'être cohérent ailleurs. » On entend bien toute une frustration derrière cette situation.

De plus, il est nommé par Rostand que la FGA fonctionne sur un mode d'enseignement individualisé (l'enseignant répond aux questions des élèves de manière individuelle) et que cela ne laisse pas vraiment la place à enseigner à proprement parler la compétence à communiquer à l'oral. Le fonctionnement de la FGA revient sur le sujet quand les enseignants abordent le fait que tous les élèves de groupes ne sont pas à la même place au même moment, ils ne réalisent pas les mêmes apprentissages en même temps. Et voilà pourquoi, sans doute, Pierre, Marguerite et Kim nomment enseigner cette compétence uniquement quand des élèves se retrouvent à réaliser des apprentissages dans des modules qui portent sur la compétence à communiquer à l'oral, sans préciser s'ils faisaient référence à l'ancien programme qu'ils enseignent encore cette année ou le nouveau programme qu'ils ont commencé à enseigner depuis deux ans.

2.3 Comment la compétence à communiquer oralement est enseignée

Deux enseignants interrogés nomment n'adopter aucune méthode précise pour enseigner la compétence à communiquer oralement, ni aborder aucun élément en particulier. Chez ceux qui enseignent cette compétence, plusieurs choses très pertinentes semblent réalisées. D'abord, ils enseignent aux élèves des éléments très précis et les nomment facilement. De plus, ils abordent certains aspects qui peuvent

nuire à une bonne communication orale. Voici la liste de ce qui a été nommé (entre parenthèses, le nombre d'enseignants qui ont mentionné cet élément, si c'est plus d'un enseignant).

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| • Vocabulaire (3) | • Diction/pose de la voix |
| • Anxiété (2) | • Poser des questions |
| • Timidité | • Ton |
| • Écouter (2) | • Syntaxe |
| • Prendre des notes (2) | • Faire un PowerPoint |
| • Faire une recherche (2) | • Animer une discussion |
| • Se préparer | • Rythme |
| • Cohérence | • Regard vers le public |
| • Structure | • Articulation |
| • Avoir confiance | • Se présenter |

Alors que la recherche nomme que l'enseignement de l'oral ne se résume qu'à une série de consignes (Dumais et Lafontaine, 2011; Lafontaine et Messier, 2009), il semble que les choses évoluent si on considère ce que les enseignants réalisent vraiment comme enseignement en lien avec la compétence à communiquer oralement. Ils enseignent peu, mais ils ne font pas que donner des consignes. Ils enseignent des éléments reliés aux techniques d'écoute, à la gestion du stress, au débit, au volume, à la prononciation, au regard, tous des éléments inscrits dans le programme du MEES (Gouvernement du Québec, 2017).

Par ailleurs, les pratiques pédagogiques employées par les enseignants semblent assez variées. Les enseignants affirment aider beaucoup les élèves (avec les moyens qu'ils ont, car ils en ont peu). Pierre et Marguerite permettent de se pratiquer dans des locaux isolés (si possible), mais Marguerite (et Zora) insistent aussi sur des pratiques en classe afin de pouvoir émettre, en groupe, des commentaires constructifs et d'ainsi

espérer créer un esprit de groupe. Certains privilégient des moments d'échange, de discussion en classe afin de favoriser et inciter l'interaction entre les élèves. Marguerite dit animer des dictées, des « minutes curieuses », faire travailler les élèves en équipes afin de s'entraider et d'évoluer ensemble, regrouper les élèves par cours (par exemple, faire assoir ensemble les élèves inscrits dans le même module), faire beaucoup de liens avec les activités en écoute et en lecture que les élèves devront faire.

Roger, Pierre et Ernest disent s'adapter aux élèves et enseigner individuellement cette compétence. Ernest est le seul à nommer qu'il enseigne des stratégies en écoute. Finalement, Florence, Yvanie et Kim utilisent surtout le « recadrage » (reformuler quand l'élève produit une erreur), alors que la rétroaction plus globale semble importante pour Marguerite et Zora. Pour Paméla, il y a également l'idée que l'enseignant sert de modèle pour apprendre la communication orale, et cela rejoint l'idée de Nadine qui dit que c'est enseigné de soi-même parce qu'« [o]n le fait déjà sans le savoir ».

Il semble donc y avoir une réelle volonté, derrière toutes ces petites actions, de faire apprendre l'art de bien communiquer. On peut toutefois se demander si cela est suffisant, puisque Zora et Kim nomme aussi qu'on suit davantage le guide (le manuel de l'élève) faute de temps pour préparer autre chose, faute de connaissance, aussi, à l'égard de cette compétence.

2.4 Difficultés rencontrées

Une question de l'entrevue portait sur les difficultés qui entravent l'enseignement de la compétence à communiquer oralement en FGA. Cela dit, à la question portant sur la manière d'enseigner cette compétence, beaucoup de difficultés ont aussi été nommées. Voici une synthèse de toutes les difficultés recensées.

La récurrence la plus fréquente dans les propos recueillis relève de l'organisation de la FGA, qui place les élèves dans des groupes multiniveaux. Concrètement, dans une même classe, on retrouve des élèves de 1^{re} et de 2^e secondaires, ou alors de 3^e, 4^e et 5^e secondaires. Par ailleurs, il existe des classes dans lesquelles on retrouve des élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaire. Cet aspect semble handicaper réellement les enseignants. Huit d'entre eux le nomment clairement.

Roger explique que chaque élève est un peu dans sa bulle et qu'il n'y a pas vraiment d'esprit de groupe. Ernest affirme que la FGA n'est pas un milieu facilitant pour enseigner la communication orale : les élèves ne sont pas tous au même point dans leurs apprentissages et, surtout, ils n'ont pas le même rythme d'apprentissage, comme l'affirme Roger. Il faut admettre qu'un élève de 1^{re} secondaire, ou même de 3^e secondaire, n'a pas nécessairement les mêmes connaissances et les mêmes compétences qu'un élève de 5^e secondaire et cela peut poser problème lors des interactions en classe. Conséquence selon Roger : « [y]'ont pas d'interaction sociale dans classe. »

C'est sans compter la présence d'élèves issus de l'immigration qui, aux dires de Stéphanie, semblent être passés un peu trop vite par la francisation et arrivent en classe de français peu outillés pour communiquer oralement avec les autres. Par ailleurs, elle évoque la pauvreté de langage des élèves québécois d'origine, pauvreté à laquelle il faut remédier si on souhaite des échanges pertinents en classe. Selon les enseignants, tout cela participe à créer des situations artificielles de débat ou d'échanges. C'est pourquoi Yvanie amène l'idée qu'il faudrait regrouper les élèves qui ont à travailler la compétence à communiquer oralement quand ils sont inscrits dans le cours qui l'exige.

Toujours en lien avec l'organisation de la FGA, une difficulté de plus s'ajoute quand on pense à la fréquentation des élèves. Zora explique que « c'est ce va-et-vient constant, cette difficulté d'organiser un atelier fixe et que les mêmes personnes

puissent assister et progresser, c'est ça le problème. » Elle ajoute que « [p]our progresser, il faut qu'il y ait une constance, il faut qu'il y ait une régularité ». En effet, les élèves de la FGA ne sont pas tous très assidus à leurs cours, ce qui implique qu'il est difficile de commencer des activités et de les échelonner dans le temps pour assurer une constance et une progression nécessaire à tout apprentissage, mais surtout à l'apprentissage de la communication orale qui nécessite de créer des liens entre les participants afin qu'ils développent une certaine aisance à communiquer ensemble. Pour les groupes qui fréquentent le centre de soir, c'est encore plus difficile. Il est nommé que lorsqu'un élève se présente et qu'il a besoin de son enseignant malgré qu'il ne peut être en classe qu'une heure, il faut se rendre disponible. Ça fait partie de la réalité de la FGA, mais ça rend difficile l'enseignement de la compétence à communiquer oralement.

Rostand insiste sur le fait que les élèves de la FGA sont mal à l'aise de parler devant des gens; Pierre et Stéphanie approuvent. Il dit que le problème, c'est qu'« on part de [...] loin pour les amener à traverser des expériences d'expression orale. » Stéphanie nomme aussi parfois même se heurter au refus des élèves de participer à des activités d'interaction en classe, soit à cause de la gêne, soit à cause d'un certain individualisme, de l'avis de Marguerite (ils veulent avancer chacun dans leurs propres affaires). Elle explique : « j'ai beaucoup d'élèves qui refusent [...] de travailler l'oral et là faut l'amener, je pense, de façon plus ponctuelle, plus quotidienne, je pense que ça, c'est une bonne solution, encore là, c'est difficile à appliquer. » Parfois, lors d'échanges, il arrive aussi, selon Marguerite, que des élèves manquent de respect et de savoir-vivre, ce qui peut enlever l'envie aux enseignants de faire émerger des opinions en classe ou de les faire travailler en équipe.

La constitution du programme, le milieu physique de travail et le manque de formation et d'outils n'aident pas non plus. D'abord, ce qui est à enseigner en lien avec la compétence à communiquer oralement ne semble pas très clair selon Florence. Ensuite, le fait que le programme soit fragmenté (six cours en 3^e

secondaire, 4 cours en 4^e secondaire et en 5^e secondaire) est nuisible. Quand l'oral est fait, le cours est terminé, on rend la note et on passe à autre chose, nomme Roger. C'est donc très fragmenté, cadré dans le temps. Par ailleurs, des enseignants admettent que c'est la dernière compétence travaillée puisqu'elle vaut souvent bien moins que les autres compétences dans le calcul de la note finale d'un cours (en FBC).

Kim énonce également manquer de locaux pour permettre à ses élèves de se pratiquer et aussi pour les évaluer. Nombreuses sont les salles de classe qui ne sont pas bien équipées (tableau numérique interactif, projecteur, etc.) à son avis. Enfin, elle ajoute, tout comme Paméla, que la formation en lien avec l'enseignement de la compétence à communiquer oralement a été absente du cursus scolaire des enseignants et n'est pas plus présente dans leur milieu de travail, Nadine nomme que c'est un problème pour elle aussi. C'est sans compter qu'il semble manquer cruellement d'outils, selon Paméla et Pierre, afin d'enseigner cette compétence. Quand les enseignants trouvent des outils, ils n'ont pas nécessairement le temps de se les approprier. Il semble n'exister, selon Florence, « rien de très formel [...] en situation de langage, [...] à l'éducation des adultes. » Les enseignants se sentent donc dans le néant, selon Kim, « laissés beaucoup à nous-mêmes » dit Paméla.

Kim poursuit son idée en stipulant que selon elle, au final, l'enseignement de la compétence orale est probablement la faiblesse de bien des enseignants. Les propos des enseignants semblent laisser croire que ça les dérange. Par exemple, elle nous dit que les enseignants n'« ont pas nécessairement le temps de mettre de l'énergie là-dessus, pis y'a rien [...], t'as beau chercher, c'est difficile, faque c'est... tsé, on les coach comme on peut ». Nous entendons que c'est une situation qui désole et qu'on aimerait faire mieux.

3. ASPIRATIONS ET BESOINS

3.1 Temps qu'on aimerait consacrer à l'enseignement de la compétence

Malgré toutes ces difficultés, les enseignants sont très spontanés et emballés quand on leur demande quelle proportion de leur temps ils souhaiteraient accorder à l'enseignement de la compétence à communiquer oralement. À condition d'avoir des outils pertinents, d'être bien équipés (en terme de locaux, de technologies, etc.), d'avoir accès à des petits groupes fermés stables, voici, dans le prochain tableau, leur souhait.

Tableau 2 - Proportion du temps d'enseignement qu'on souhaiterait consacrer à l'enseignement de la compétence à communiquer oralement

| Proportion du temps souhaité | 15 à 20 % | 1/3 (33 %) | 40 % | 40 à 50 % | 50 % | 45 à 55 % | En fonction des besoins des élèves |
|------------------------------|-----------|------------|------|-----------|------|-----------|------------------------------------|
| Nb d'enseignants | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 |

On remarque que seulement 11 enseignants se sont prononcés sur la proportion de temps souhaité. En effet, Roger nomme que pour lui, c'est très peu de temps qu'il souhaite consacrer à cette compétence et nuance en disant que s'ils étaient bien équipés pour le faire, « ça serait bon », sans mentionner de proportion de temps précise. Tout de même, le résultat est frappant : 8 enseignants sur 12 nomment souhaiter consacrer entre 40 et 55 % de leur temps d'enseignement à la compétence à communiquer oralement. Peu d'enseignants ont donné des raisons en explication, mais ceux qui l'ont fait ont dit ceci. Rostand affirme que la communication orale est essentielle « parce que c'est la loi de la vie actuelle, parce que c'est les circonstances du monde dans lequel on est où l'interaction à l'oral est beaucoup, beaucoup plus grande. » Nadine précise en expliquant que les élèves auront surement besoin d'environ 50 % d'oral dans leur quotidien, dans leur milieu de travail. Il s'agirait

donc d'une compétence que tous auront à utiliser dans leur vie, et qui va les aider dans leur futur métier.

3.2 Besoins en lien avec l'enseignement de la compétence

Afin d'arriver à bien enseigner cette compétence, les enseignants ont des besoins variés. Celui qui retient le plus l'attention par sa récurrence dans les propos des enseignants interviewés est sans contredit la nécessité d'avoir accès à de petits groupes fermés. Pour Ernest, des groupes de 10 à 15 personnes seraient bien, mais surtout, ce serait des groupes avec lesquels « on va faire juste de l'oral »; c'est aussi ce que pensent Yvanie et Kim. Cela lui permettrait d'enseigner plus la compétence à communiquer oralement, « parce que le cours [...] tournerait autour de ça », mais aussi d'enseigner mieux, « forcément, parce qu'on ne ferait que ça. » Pour lui, en ce moment, le défi est de diviser notre temps en classe. Pour Zora, ça pourrait être un groupe de dix personnes, fixe dans l'horaire, qu'on voit à raison de 3 h par semaine. Pour Pierre, cela pourrait prendre la forme des cours optionnels actuels (groupes vus par le même enseignant à raison de deux périodes de 1 h 40 par semaine). Selon Florence et Stéphanie, il est nécessaire d'avoir des cours dédiés à l'oral, un comme il se fait au cégep en ce moment d'après Florence (une session complète qui ne porte que sur la communication orale). Il y a donc clairement un besoin de travailler dans un contexte où les élèves partagent leurs apprentissages.

Cela est conséquent avec un autre besoin nommé fréquemment et que Roger explique bien. Il dit qu'il faut « créer un lieu commun. Déjà ça, ça serait énorme [...] juste de créer un espace, une place dans l'espace et dans le temps, où tout le monde est dans le même lieu, pis avec [...] les mêmes concepts, pis on travaille les mêmes objets de connaissance ». En effet, avoir de petits groupes fermés dédiés à la compétence à communiquer oralement permettrait à tous les apprenants d'avoir un objectif commun, selon Pierre. Cela permettrait également à l'enseignant d'aborder les mêmes concepts avec tout le monde en même temps. Selon Stéphanie, c'est mieux si tous les élèves sont « à l'abattoir » en même temps.

Le deuxième besoin souvent nommé est le besoin de formation. Nous l'avons déjà mentionné, les enseignants reçoivent rarement de formation en didactique de l'oral lors de leurs études universitaires en enseignement. C'est aussi ce que la recherche relève (Lafontaine, 2005; Lafontaine et Messier, 2009). Chez les 12 enseignants interviewés, aucun n'en a reçu. Si la formation initiale est terminée et qu'elle ne contenait pas de formation en ce sens, les enseignants auraient besoin de formation continue par rapport à l'enseignement de la compétence à communiquer oralement. Les enseignants aimeraient voir des situations d'enseignement afin de comprendre comment il faut faire, la manière qu'il faut utiliser pour arriver à enseigner la compétence à communiquer oralement. Paméla l'explicite bien. Elle dit : « Ça l'air drôle, hein, mais je serais curieuse de voir comment ça s'enseigne. J'aimerais ça qu'il y ait des projets qui se développent en ce lien-là pis que ce soit intéressant pour les élèves ».

À travers tout cela, il faut aussi tenir compte que les gens ont besoin d'outils didactiques (Rostand) et technologiques (Nadine), mais aussi de connaître les besoins des élèves (Florence).

CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION ET CONCLUSION

L'objectif principal de cette étude était de décrire les perceptions des enseignants de français de l'éducation des adultes à l'égard de la compétence à communiquer oralement. Ensuite, nous souhaitons comprendre les raisons qui font en sorte que cette compétence semble peu enseignée, difficile à enseigner à la FGA. Nous croyons y être parvenus. La synthèse et l'analyse des propos recueillis lors des entrevues nous ont permis de dresser un portrait assez complet des perceptions des enseignants, et ce, à l'égard de différents éléments : la définition de la compétence à communiquer oralement, les liens perceptibles entre cette compétence et l'interaction sociale, les moyens utilisés pour enseigner la compétence, le temps accordé à cet enseignement, le sentiment de compétence professionnelle en lien avec l'enseignement et l'évaluation de la compétence à communiquer oralement, les difficultés que les enseignants rencontrent à cet égard ainsi que leurs besoins.

D'abord, nous pouvons confirmer ce que les recherches précédentes suggéraient à certains niveaux. En effet, nous pouvons constater qu'encore aujourd'hui, la compétence à communiquer oralement tarde à s'installer dans les classes de la FGA. Les enseignants l'enseignent peu et avec difficulté. De plus, nous avons étudié que la compétence à communiquer oralement est un objet complexe puisqu'elle a lieu dans l'instantanéité et qu'elle comporte énormément d'éléments à enseigner et à évaluer. Si, dans les entrevues, quelques enseignants ont parfois abordé l'idée de l'instantanéité, c'est surtout la quantité d'éléments à travailler qui semble leur poser problème. Tout comme les recherches passées le nomment, enseigner l'oral, c'est enseigner une multitude d'éléments allant de la prosodie, au non verbal, en passant par l'organisation du discours et du vocabulaire. À travers nos entrevues, aucun enseignant n'a dressé un portrait aussi global. De plus, aucun enseignant n'arrive, de manière individuelle, à offrir une définition complète qui se rapproche de celle du programme de formation du MEES présentant ce qu'est la compétence à communiquer oralement. En ce sens, notre réflexion suit le même fil que celui des

recherches antérieures : il existe toujours une méconnaissance de la compétence à communiquer à l'oral. Par ailleurs, nous constatons que le sentiment d'incompétence dépasse, encore aujourd'hui, celui de compétence quand vient le temps d'enseigner et d'évaluer la communication orale, ce que les recherches mentionnaient également par le passé. On connaissait l'insécurité et le malaise relativement à l'enseignement et l'évaluation de la compétence à communiquer oralement nommés dans les recherches, nous voyons qu'il est encore présent dans le quotidien des enseignants.

La recherche nous a également amenés à comprendre que la méconnaissance des enseignants à l'égard de la compétence à communiquer oralement, le manque de matériel et le besoin de formation sont des éléments qui briment l'enseignement de la compétence à communiquer à l'oral. Notre étude le confirme aussi. Les enseignants que nous avons interviewés nomment, eux aussi, manquer de matériel, ne pas avoir reçu de formation et en avoir besoin et que ces éléments entravent leur enseignement.

Toutefois, notre étude tente d'apporter quelques nuances aux recherches réalisées dans le passé. En questionnant les enseignants sur les liens à faire entre l'enseignement de la compétence à communiquer oralement et le concept d'interaction sociale, nous avons pu mettre en évidence que les enseignants jugent cette compétence essentielle dans l'apprentissage puisqu'elle est très utilisée dans la vie quotidienne, entre autres en tant qu'agent facilitant de l'interaction sociale. Ils établissent clairement des liens entre ces deux sphères. Il existe peut-être encore une difficulté à identifier la compétence à communiquer oralement comme étant un objet d'enseignement à proprement parler. Cela dit, les enseignants savent qu'il s'agit d'une compétence importante et mesurent son rôle sur la capacité à interagir en société.

Notre recherche apporte de nouveau une certaine nuance par rapport à la difficulté à cerner l'oral (médium ou objet?). Les enseignants interrogés ont bien démontré que cela tend à changer, puisqu'ils sont plusieurs à voir la compétence à communiquer

oralement comme un objet d'enseignement, ou du moins autant comme un objet que comme un médium, alors que les recherches antérieures tendaient à montrer que l'oral n'était encore que médium.

Un autre aspect de nouveauté de notre étude est ceci : nous avons fait ressortir que les enseignants accordent beaucoup d'importance à l'enseignement de cette compétence, qu'ils démontrent une nette volonté de l'inclure dans leur temps d'enseignement. Ils ont seulement besoin que l'organisation de la FGA les aide un peu. Cela demeure hors de tout doute : les enseignants se sentent concernés et interpellés par la compétence à communiquer oralement; ils l'ont démontré de par leur intérêt à vouloir l'enseigner plus et mieux. Nous n'avions pas constaté ce genre de données dans les recherches antérieures.

Quelques réflexions sur le programme ont aussi été faites, ce que nous n'avions pas vu dans d'autres recherches. Les enseignants interviewés croient que si le programme était moins fragmenté, s'il accordait une plus grande place à la compétence à communiquer oralement (autrement qu'en évaluant une seule fois cette compétence par année de scolarité de niveau secondaire) et s'il incluait cette compétence à travers les autres au lieu de l'évaluer de manière « terminale » (en ce moment, en FBD, si elle est échouée, impossible pour l'élève de poursuivre la scolarité), les enseignants seraient plus à l'aise.

Finalement, les besoins des enseignants en lien avec l'enseignement de la compétence à communiquer oralement en FGA ne semblent pas avoir été recensés par la recherche dans le passé. Les CÉA sont des écoles, certes, mais ils sont surtout des centres d'éducation qu'on pourrait appeler « à vocation particulière ». Leur rôle est de faire poursuivre la formation à quantité d'adultes de tous âges, de tous parcours de vie, de toutes origines. Ces adultes ont, pour la plupart, éprouvé des difficultés scolaires dans leur passé. Il convient donc de leur offrir un autre modèle d'école, une autre façon d'apprendre, différente de ce qui n'a pas fonctionné pour eux dans le

passé. Il convient aussi de respecter le rythme d'apprentissage, qui diffère d'un individu à l'autre, si nous souhaitons parvenir à mener ces adultes vers une qualification. Cela dit, tout cela semble non-facilitant pour enseigner la communication orale, selon les enseignants interviewés. Pour ce faire, ils ont besoin de pouvoir créer des lieux communs d'échange, de recevoir la formation dont ils ont besoin, d'avoir accès aux outils qui leur semblent essentiels, d'avoir du temps pour se préparer. C'est peut-être uniquement ainsi que nous assisterons à un changement plus marqué au niveau de l'enseignement de la compétence à communiquer oralement en classe français, langue d'enseignement, en FGA.

Pour Marguerite, un changement au niveau de la société est peut-être aussi nécessaire. Il existe, d'après elle, une culture selon laquelle être un bon élève se résume à s'asseoir, à écouter et à travailler seul. Elle croit que la société valorise plus l'écrit que l'oral, alors que c'est le second qui est le plus utilisé dans la vie de tous les jours. Elle croit donc qu'il y aurait une partie de la culture, du discours social, qu'il faudrait peut-être voir évoluer avant d'espérer un changement dans nos classes.

La FGA aurait avantage à s'adapter aux besoins des enseignants et nous croyons également que les enseignants peuvent tirer profit de cette analyse. D'abord, Kim a nommé qu'il est nécessaire d'avoir une volonté de travailler personnellement sur cette compétence, qu'il faut effectuer une réflexion sur soi et essayer de se former soi-même. Bien que cela puisse être ardu, il s'agit peut-être d'une réflexion possible que les enseignants qui souhaitent cheminer professionnellement devraient faire. Ensuite, comme nous avons clairement démontré qu'ensemble, ils arrivent à bien définir ce qu'est la compétence à communiquer oralement, il leur reste peut-être à unir leurs pensées tous ensemble, à partager leurs visions. Si les enseignants arrivent à voir la communication orale comme un objet d'enseignement, et s'ils arrivent à définir cette compétence clairement, il semble probable qu'ils arrivent à l'enseigner et à l'évaluer professionnellement en se sentant plus compétents.

RÉFÉRENCES

- Alvarez, G. (1997). Pour une norme du français au Québec. *Québec français*, (28), p. 16-17.
- BIM en ligne. *Définitions du domaine d'évaluation (FBC). Français, langue d'enseignement*. Un produit GRICS. Évaluation des compétences. Document téléaccessible à l'adresse
<<http://bimenligne.qc.ca/Documents%20FGA/FRA-2101-4.pdf>> Consulté le 31 mars 2018.
- Bourgault, P. (1989). De la parole à prendre. *Revue Traces*, 27(3).
- Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (2018). *L'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA) publie un avis sur la lutte à l'analphabétisme*. Document téléaccessible à l'adresse
<<http://www.cdeacf.ca/actualite/2018/04/12/linstitut-cooperation-pour-leducation-adultes-icea-publie>> Consulté le 14 avril 2018.
- Chartrand, S.-G. (2000). La communication orale du programme de 1995 : Point de vue d'une didacticienne. *Québec français*, (118), p. 45.
- Chevrier, J. (2003). La spécification de la problématique. In Gauthier, B. (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de donnée* (5^e éd.), (p. 53 à 69). Montréal : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Coletta, J.-M. (2002). L'oral, c'est quoi? *Cahiers pédagogiques*, (400), p. 38.
- Corbeil, J.-C. (1993). Le français au Québec, une langue à restaurer? *Vie pédagogique*, (86), 27-30.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école* (4^e éd.). Issy-les-Moulinots : ESF éditeur.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise: portrait des recherches actuelles. L'oralité à l'école - Variabilité des contextes, des registres (et des normes), des genres textuels. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(2), p. 285-302.
- Durand, C. et Blais, A. (2003) La mesure. In Gauthier, B. (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de donnée* (5^e éd.), (p. 185 à 209). Montréal : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Germain, C. et Leblanc, R. (1986). « La pédagogie de la communication: essai de définition », dans A.-M. Boucher, M. Duplantie et R. Leblanc (dir.), *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*, Montréal, CEC/CEPCEL, p. 2-16.
- Gonnin-Bolo, A. et Lemaître, D. (2005). Le mémoire professionnel comme mise en scène d'une problématisation. *Recherche et formation*, (48), p. 31-45.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse
<http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf> Consulté le 2 avril 2017.
- Gouvernement du Québec. *Et toi, que lis-tu? Plan d'action sur la lecture à l'école*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse
<http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Et_toi_f.pdf> Consulté le 14 avril 2018.
- Gouvernement du Québec (2007). *Document de présentation. Programme de la formation de base commune*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse
<http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/FBC_Document-de-presentation_fr.pdf>. Consulté le 22 janvier 2017.

- Gouvernement du Québec (2015). *Programme d'études. Français, langue d'enseignement. Domaine des langues. Formation générale des adultes. Formation de base diversifiée*. Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Document téléaccessible à l'adresse
 <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Prog_Francais_langue_denseignement_FBD_fr.pdf>
 Consulté le 5 mars 2018.
- Gouvernement du Québec (2017). *Formation de base diversifiée : Second cycle du secondaire - Français, langue d'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Document téléaccessible à l'adresse
 <<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/formation-de-base-diversifiee-second-cycle-du-secondaire-francais-langue-denseignement/>> Consulté le 26 novembre 2017.
- Gouvernement du Québec (2018). *Dossiers thématiques. Lecture*. Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Document téléaccessible à l'adresse
 <<http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/lecture/>> Consulté le 14 avril 2018.
- Hensler, H. (2009a). *Notes de cours : INT400. Construire la problématique d'une recherche-action*. Manuscrit non publié, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Hensler, H. (2009b). *Notes de cours : INT400. La recension des écrits dans le cadre d'une recherche-action*. Manuscrit non publié, Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Hutchby, I. (2005). Children's Talk and Social Competence. *Children & Society*, 19, p. 66-73.
- Lafontaine, L. (2000). L'enseignement de l'oral en classe de français : Une passion à vivre et à découvrir. *Québec Français*, (118), p. 42-44.
- Lafontaine, L. (2001). *L'enseignement de l'oral dans la tâche de l'enseignant de français québécois de l'ordre d'enseignement secondaire*. Colloque international de la DFLM. Document téléaccessible à l'adresse
 <https://www.researchgate.net/publication/289790743_L'enseignement_de_l'oral_dans_la_tache_de_l'enseignant_de_francais_quebecois_de_l'ordre_d'enseignement_secondaire> Consulté le 9 décembre 2017.
- Lafontaine, L. (2004). L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*. Québec.

- Lafontaine, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), p. 95-109.
- Lafontaine, L. (2011). Perceptions d'élèves et d'enseignants du secondaire au sujet de l'enseignement de l'oral au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone. *Québec Français*, (161), p. 83-85.
- Lafontaine, L. et Le Cunff, C. (2006). Les représentations de l'enseignement de l'oral. *Québec français*, (141), p. 87-89.
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), p. 119-144.
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), p. 47-66.
- Langevin, L. (1994). Aider l'étudiant à bien vivre l'exposé oral. *Pédagogie collégiale* 8(2), p. 28-30.
- Le Cunff, C. (2004). L'oral pour apprendre : Du préscolaire au primaire. *Québec français*, 133, p. 50-53.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Moisan, M. (2000). Valoriser la discussion pour raviver la communication orale. *Québec français*, 118, p. 34-38.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), p. 133-151.
- Plessis-Bélair, G. (2008). En contexte d'oral réflexif : étayage, risque et motivation. *Québec français*, (149), p. 75-76.
- Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. et Bergeron, R. (2007). *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Prologue (2012). *La communication orale à la base de la littératie*. Service des programmes d'études Canada. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/Prologue/Prologue_LaCommunicationOrale%20.pdf> Consulté le 14 avril 2018.

- Quivi, R. et Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3^e éd.). Paris : Dunod.
- Rouillard, M. « T'écris-tu comm' tu parl' ? » Quelques faits d'oralité entraînant des erreurs à l'écrit. *Québec français*, 133, p. 54-56.
- Schneuwly, B. (2005). De l'utilité de la « transposition didactique ». In Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (p. 47-59). Coll. « Savoirs en pratique ». Bruxelles : De Boeck.
- Savoie-Zajc, L. (2003) La mesure. In Gauthier, B. (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de donnée* (5^e éd.), (p. 293 à 316). Montréal : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Sorsana, C. (2008). Peer's verbal interactions specificity on cognitive development. *European journal of developmental psychology*, 5(5), p. 544-560.
- TICFGA (2017). *Définition du domaine d'évaluation. Formation générale des adultes. Programme de la formation de base diversifiée. Français, langue d'enseignement. Interpréter et apprécier le texte engagé – cours 5 FRA-3105-1*. Document téléaccessible à l'adresse
<http://16.ticfga.ca/files/2017/08/dde_fra-3105-1_interpreter-et-apprecier-le-texte-engage.pdf> Consulté le 14 avril 2018.
- Tomassone, R. et al. (2001). Apprendre hors de l'école, apprendre à l'école. In Tomassone, R. (dir.), *Grands repères culturels pour une langue : le français* (p. 70-71). Coll. « Les grands repères culturels ». Paris : Hachette.
- Tulung, G. J. (2013). Oral discourse generated through peer-interaction while completing communicative tasks in an EFL classroom. *TEFLIN Journal*, 24(2), 220-236.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

Perception des enseignants de français de l'éducation des adultes à l'égard de l'enseignement de la compétence à communiquer oralement

Joëlle McKay-Dubois, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Recherche effectuée dans le cadre de la maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire, cheminement en enseignement du français langue d'enseignement, sous la direction de Julie Myre-Bisaillon

Identification du participant et données sociodémographiques

| | |
|--|------------------|
| Nom, Prénom : | Prénom fictif : |
| Âge : | Genre : |
| Nb d'années d'expérience en enseignement du français : | |
| Domaine de formation d'origine : | Niveau atteint : |
| Formation en didactique de l'oral : | |

Pour les besoins de l'étude, nous définirons la compétence à communiquer oralement comme le précise le programme de formation de la FGA du MEES :

« l'adulte est invité à s'exprimer avec clarté et à démontrer une bonne écoute en toute occasion. Le programme d'études Français, langue d'enseignement, a un rôle primordial à jouer pour que l'adulte devienne un meilleur auditeur, interlocuteur et locuteur en classe, bien sûr, mais aussi dans d'autres contextes scolaires et sociaux. » (MEES, 2015, p. 28)

- 1) Qu'est-ce que serait VOTRE définition de la compétence à communiquer oralement, indistinctement de ce que le programme suggère?
- 2) Selon vous, quel genre de place la compétence à communiquer oralement devrait détenir dans le programme de formation du français, langue d'enseignement, en FGA?

Pour les besoins de l'étude, nous définirons l'interaction sociale comme étant toute prise de parole qui permette à un individu d'agir avec les autres qui l'entourent et de prendre part à la société et à la culture auxquelles il appartient.

- 3) Selon vous, quel est ou quels sont le/les lien/s à faire entre l'enseignement de la compétence orale et l'interaction sociale?

Pour les besoins de l'étude, nous définirons un objet d'enseignement comme étant un élément enseignable et un médium d'enseignement comme étant une sorte de canal, une voie pour enseigner un objet.

- 4) Selon vous, la communication orale est-elle plus objet d'enseignement ou médium d'enseignement? Pourquoi?
- 5) Comment enseignez-vous la compétence à communiquer oralement? Quelles formules didactiques utilisez-vous?
- 6) Vous sentez-vous compétent quand vous enseignez la compétence à communiquer oralement? Pourquoi?
- 7) Vous sentez-vous compétent quand vous évaluez la compétence à communiquer oralement? Pourquoi?
- 8) Selon vous, qu'est-ce qui fait que la compétence à communiquer oralement est difficile à enseigner en FGA?
- 9) Quelle proportion de votre temps d'enseignement consacrez-vous à la compétence à communiquer oralement?
- 10) Quelle proportion de votre temps d'enseignement aimeriez-vous consacrer à la compétence à communiquer oralement?
- 11) Personnellement, qu'est-ce qui vous aiderait à mieux/plus enseigner la compétence à communiquer oralement?

